CONSEJO NACIONAL DE EDUCACION

El Monitor de la Educación Común

Organo oficial

Nº 944

Año 1975
Buenos Aires
REPUBLICA ARGENTINA

Ministro de Cultura y Educación
DR. PEDRO JOSÉ ARRIGHI

Secretario de Estado de Educación
DR. FRANCISCO ALEJO ROBERTO DOMÍNGUEZ JOURNET

Subsecretario de Educación
PROF. NÉSTOR ATILIO MAZZARELLO

Subsecretario General
DR. ALVARO LOSA

Subsecretario de Asuntos Universitarios
DR. JORGE OSCAR AGUILERA

Secretario de Estado de Cultura
DR. JOSÉ RAMÓN MARTÍN

Subsecretario de Cultura
PROF. OSVALDO CÉSAR GUGLIELMINO

Secretario de Ciencia y Tecnología
ING. CARLOS ROBERTO CABOTI

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACION

Presidente:
PROF. ALFREDO N. FERNÁNDEZ

Vicepresidente:
PROF. ESTHER ABELLEYRA DE FRANCHI

Vocales:
PROF. ESTER TESLER DE CORTI
DRA. ROSA GLEZER
SRA. ARGENTINA D. BALLESTES DE GOENAGA
DR. FRANCISCO HUGO TORIJA
PROF. HERIBERTO AURELIO BARGIELA

Secretario General:
PROF. ANGEL GÓMEZ

Prosecretaria General:
PROF. MARTHA MOLINUEVO

Editorial

A través de la historia de la civilización, nunca como en nuestro mundo contemporáneo ha alcanzado tanta evidencia la certeza de que el Universo es una totalidad que existe, precisamente, en función armónica e integrada de cada uno y de todos sus elementos. Los humanos debimos recorrer un arduo y largo itinerario para alcanzar esta noción, distraída a veces por parciales perspectivas de la realidad, oculta casi siempre por nuestras veleidades individualizadoras, escamoteada por empeños disociadores y, hasta nuestros días, distorsionada por la misma dinámica existencial que enfatizó algunos aspectos de la verdad en detrimento de otros.

Nunca como hoy hemos sido tan conscientes de que todos los humanos constituimos esta realidad de nuestro Universo; nunca como hoy hemos conocido mejor la participación que, a todos y a cada uno, nos responsabiliza del proceso de esa realidad; nunca, como hoy, debemos asumir tan definitivamente nuestra exacta dimensión y nuestra indeclinable ubicación en este mundo que todos protagonizamos.

Y esta noción, a la vez microcósmica y macrocósmica de nosotros mismos, es la que nos permite, hoy como nunca, hoy más que nunca, atribuir y distribuir las posibilidades de nuestra propia condición de humanos.

De esas posibilidades, no es una de las más fáciles la de la educación, que constituye precisamente uno de los procesos más complejos y completos para el desarrollo de la aptitud universalista y para la adquisición de esa conciencia que traslada las limitadas perspectivas del "yo" a las múltiples y ricas del "nosotros". Pues si hay un aspecto de la realidad de nuestro mundo que más revela y en mayor grado contiene esa interrelación de todos sus elementos constitutivos y esa integración globalizadora, es justamente la educación.

A tal punto que, si bien es cierto que en lo que atañe a los propósitos de nuestra recuperación y reconstrucción nacionales ellas no pueden satis-

facerse únicamente a través de la educación, ésta conforma uno de sus fundamentos más trascendentes, y ningún objetivo podrá ser alcanzado sin su concurso prioritario.

Nuestra responsabilidad como educadores nos induce a la constante evaluación del proceso educativo, para acceder por ella a la permanente reelaboración de un sistema cuya dinámica viva *propone de continuo cambios adecuados a las condiciones reales y presentes del hombre y del mundo.*

Acaso el mayor de los deberes a asumir como docentes comprometidos con nuestra condición contemporánea de tales, es la de aspirar a que nuestra escuela sea la respuesta al medio social en el que está inserta y del que es, en fin, su propia expresión inmediata y concreta.

También por eso "El Monitor de la Educación Común" pretende hoy integrar ese proceso a través de una visión totalizadora de nuestra realidad educativa. Por eso, concebido como un elemento de trabajo más, ofrece al magisterio un también múltiple propósito que, en la medida de nuestras mayores y mejores posibilidades, intentará mantener la coherencia de una estructura profundamente comprometida con nuestra realidad pedagógica actual.

Y así como afirmamos que la escuela ha de ser la respuesta al medio social en el que está inserta, creemos que "El Monitor de la Educación Común" será también la respuesta al medio educativo que ha generado la necesidad de una publicación que lo asista a través de cuantos recursos disponga para brindarle asesoramiento y orientación. Su contenido, elaborado selectivamente por personas, departamentos y comisiones del Consejo Nacional de Educación, abierto a la colaboración de todos los educadores que necesiten transmitir sus más exigentes criterios educativos, propuesto con un definido concepto instrumental para aprovechamiento de cuantos están comprometidos en la actividad docente, trasciende el hecho de constituirse en un testimonio más de nuestra preocupación, para alcanzar, por la amplitud del espectro de sus temas, la aspiración integradora que es hoy condición necesaria —nunca suficiente— de una educación no ya sólo cuantitativamente expansiva *sino por sobre todo* cualitativamente fructífera.

Y ante las exigencias concretas del desarrollo socio-económico-cultural de nuestro medio propende, desde su ámbito específico, a contribuir en la definición nacional de los postulados de justicia, libertad y soberanía que conforman el fundamento de nuestro compromiso de hombres, de americanos y de argentinos.

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN

Supervisión Técnica Seccional de
ACTIVIDADES PRÁCTICAS

Hacer para pensar y pensar para hacer

"Construir algo, crear algo por más modesta que sea la elaboración, despierta fermentos interiores que iluminan el sentido de la existencia y la alegría de vivir.

"Preparar al niño para ello es responsabilidad fundamental de la educación". — Jorge C. Hansen.

Las manos representan en el niño compañeras incansables desde que nace. Actúa sobre las cosas solamente con ellas, tomando el objeto que se le presenta, sin que los sentidos le informen todavía sobre el medio que lo rodea. A esas manos es a las que pedagogos y psicólogos de nuestro tiempo rinden tanta importancia.

Omer Buyse, sostiene que "Para aumentar la receptabilidad del cerebro es necesario que se varíe la naturaleza de los movimientos de los trabajos manuales, para interesar así a todos los grupos celulares. De este hecho resulta que: para desenvolver totalmente la región motriz del cerebro es necesario multiplicar los ejercicios ampliamente variados y graduados, de manera que agudicen la sensibilidad.

Es indudable que las experiencias directas son más profundamente absorbidas que las indirectas y por lo tanto se vuelven más facilmente utilizables como fuente de concientización y de ideas para la producción creativa. Lo que los niños realizan por sí mismos en sus contactos con la realidad: materiales y herramientas, permanecen más tiempo, como aprendizaje adquirido por este método emocionalizado.

Las "Actividades Prácticas" señalan un cambio fundamental en la actitud de la educación; el principio de armonización de dos esferas: pensamiento y acción. Son la gran fuente de experiencia. Las verdaderas adquisiciones intelectuales se logran a través del hacer.

Claro es hoy en día el hecho de que el niño es un todo indivisible, una unidad sustancial de cuerpo y alma o de materia y espíritu según lo prefieran las distintas teorías filosóficas.

Por ende es grotesco y erróneo, cuando no altamente perjudicial para la salud psicofísica del educando considerar sólo un aspecto de su integridad.

Las capacidades gnósicas incluso su cociente intelectual serán convenientemente estimuladas y desarrolladas; es lógico que aprenda también a entrenarse para hacer de esa caja exquisita y perfecta de su cuerpo una movilización adecuada para su espíritu.

Los aportes de la pedagogía experimental, de la psicología y aún de la sociología, han descubierto panoramas y zonas de acceso al mundo del niño que eran antes poco claras para nosotros los educadores. Estas ciencias nos dan respuestas que parecen simplistas y casi pueriles y sin embargo tremendamente reales.



Un elevado porcentaje de los casos de deficiente integración grupal tiene una raíz común de torpeza física, mal manejo del propio cuerpo y más concretamente manual, que será la causa probable de la segregación grupal, sin tener contexto patológico emocional, ni anormalidades glandulares, ni motoras.

Es importante considerar dentro de las finalidades de "Actividades Prácticas", el logro de la armonía ideal de funciones o balanza de Keller. Consiste en una serie de postulaciones altamente explícitas que detallan lo que sería

el ideal humano. Basta aclarar que tal equilibrio es imposible sin una armónica integración de las destrezas, hábitos y habilidades, que existen de hecho, aunque potencialmente en el niño. Para lograr esto, debe internalizar una serie de conceptos, conocimientos y técnicas que han sido creados para él, ya digeridos y que, de ese modo, debe incorporarlos a su acerbo. Pero el niño crea por principio y gusto, y la lógica y las reglas no saben y, gracias a Dios, no pueden, coartarlo ni mensurarlo.

Es necesario dar la mayor importancia a todo lo que sea una apertura a la creatividad, no sólo formalmente estética, que sería ya competencia del arte, sino en ese otro tipo de creación que se realiza con la totalidad de la naturaleza, (una hoja, una pluma, un botón, una cáscara de fruta) que ha sido creada para él, para que de ella se sirva, la mejore y aproveche.

Jorge C. Hansen, en "Planeamiento del aprendizaje en la escuela de nuestro tiempo" dice: "En suma la escuela está para ayudar a cada niño individualmente a crecer y a desarrollarse hasta el máximo de sus mejores posibilidades".

Nuestra escuela, nuestros docentes tienen en sí la posibilidad de contribuir a la formación integral de nuestra infancia.

Cuando hablamos de formarlos, queremos decir hacerlos libres, ya que es a través del conocimiento de sí que el hombre alcanza su plenitud de libertad.

Un cerebro hipertrofiado dentro de la cárcel de un cuerpo torpe que no le responde, de unas manos que no pueden apresar ni crear belleza, reducido a la dependencia que siempre remite a aquéllos que no saben qué hacer de sí, no es el de un hombre libre.

La posibilidad de que el niño se desarrolle armoniosamente, lleva implícita la necesidad de ser útil a sí mismo y a su entorno social.

Creemos que nuestro breve enunciado será compartido por los educadores, es posible que entre todos necesitemos encontrar el camino para hacer de esto una realidad.

Es hora de que las actividades prácticas se inserten en plano de igualdad en nuestra propia conciencia. Ya lo están en los currículos, ya en los postulados teóricos.

Llegó para nosotros el desafío de convertirlo en acción.

JOSEFINA MERCEDES COTTINI
MARÍA JULIA CASTILLO DE CORALLINI
HÉCTOR LUIS MARÍA MORANDO

Supervisión Técnica Seccional de
MÚSICA

La música en la educación

El hombre está inserto en un mundo sonoro. Desde los variados sonidos y rumores de los reinos animal, vegetal y mineral, hasta los producidos por las máquinas inventadas por él, surca la tierra toda clase de sonidos emitidos por las fuentes sonoras más diversas y propagados a través de la atmósfera en toda la extensión de su hábitat natural. El ser humano posee la facultad de emitir por medio de la voz los sonidos más hermosos, que van de la palabra hablada hasta el canto. Pero no conforme con esta posibilidad básica, el hombre —criatura técnica por excelencia—, inventa instrumentos musicales de gran perfección, que permiten producir una rica gama de sonidos musicales que combina y ordena de acuerdo con principios de belleza que expresan el resultado de las dos dimensiones totales de su propio existir: el tiempo y el lugar. Así el espíritu que anima a un pueblo, se objetiviza en las obras de su cultura, entre cuyas expresiones se cuentan desde luego las musicales.

La capacidad creativa del hombre, le permite además trasmitir y retener por medios mecánicos todas las manifestaciones artísticas musicales producidas.

¿Cómo sería el mundo sin sonidos? Es indudable que nocivo para el equilibrio psicofísico del ser humano. Todavía no existen estudios definitivos sobre el efecto de las vibraciones sonoras en los seres vivos, pero las primeras conclusiones hacen suponer que ellas influyen de alguna manera en su desarrollo.

El equilibrio psicofísico del hombre necesita indudablemente del sonido, y de las actividades que este fenómeno permite realizar.

A partir de los sonidos naturales propios de la vida y sus manifestaciones, el hombre va creando otros, para su propio goce, con los materiales musicales naturales o inventados, los que combina según su creatividad en diversas expresiones de belleza, reflejo de sus estados de ánimo, a través de las cuales se comunica con otros hombres.

La música como arte y como ciencia posee las características de un lenguaje estructurado como tal, en una serie de convenciones conocidas universalmente las que, si bien cambian constantemente en su contenido, son coherentes en sus redes de relaciones y funciones. La Música como lenguaje posee sus propias imágenes que desde luego son sonoras. Varios son los elementos integradores de los contextos que forman las macro y micro estructuras musi-

cales inventadas por el hombre: el sonido, el ritmo, la melodía, la armonía y la forma. Algunos de ellos tienen su origen en procesos de orden físico, como el sonido en estado natural y el ritmo de los seres vivos; o de orden científico, como el sonido producido por aparatos llamados instrumentos musicales, cuya construcción obedece a leyes de acústica, descubiertas por el hombre.

El ritmo, igual que el sonido, tiene un origen vital. El vocablo procede del griego, **rehim**, que quiere decir fluir, mover. Todo aquello que tiene movimiento en el tiempo y en el espacio tiene ritmo, y por lo tanto vida. Tratándose de ritmo musical, podemos decir que éste es movimiento sonoro, ordenado en forma libre e irregular, o en forma periódica y regular, en la dimensión temporal.

La naturaleza intrínseca del ritmo está ligada a la esencia vital, que caracteriza los ritmos de vida del hombre y de la naturaleza física del mundo que lo rodea. A partir de este origen, la imaginación creativa del hombre creó, según su fantasía, toda la diversidad de ritmos musicales.

Por ello, todas las actividades musicales basadas en el ritmo favorecen el equilibrio físico y la expresión humana, a través del movimiento corporal, que se torna así armonioso y plástico, y produce al realizarlo una sensación indefinible de bienestar. En relación con la música, el ritmo es el elemento estructural imprescindible y caracterizador, ya que sus alternancias y oposiciones definen, de manera particular, toda construcción musical.

Es imposible a la música prescindir del ritmo. Puede prescindir de la armonía explícita; puede, llegado el caso, prescindir de la melodía, pero no puede prescindir del ritmo, que es el impulso primero que le da vida.





La melodía es otro de los elementos estructurales internos que desempeña un papel importante en el ordenamiento musical. Es el elemento más visible y caracterizador —cuando existe— de un contexto sonoro. Con frecuencia, recordamos una música por su línea melódica. La melodía va ordenando sucesivamente en el tiempo, como en un collar, las relaciones de altura de los sonidos, las que, de acuerdo con la imaginación y fantasía del creador musical, expresarán por excelencia diversos estados de ánimo. Es indudable que la melodía nació de los estados emocionales del hombre. Por eso toca tan profundamente la afectividad del oyente. Ella contiene en forma implícita la estructura armónica subyacente. Esta puede manifestarse de manera simultánea, o no. Y, desde luego, contribuye explícitamente al ritmo que, como hemos dicho, participa en su caracterización. La forma rítmica acentúa el carácter particular de la melodía.

Otro de los elementos estructurales de la música es la armonía. Si bien está implícita en el fenómeno del contexto sonoro, puede o no aparecer en el mismo. Nuestro mundo occidental no puede, por el momento, prescindir de ella; pero otras civilizaciones, orientales sobre todo, prescindieron de la armonía y se limitaron a crear una rica gama de ordenamientos sonoros por demás sutiles, que servían para expresar tanto sentimientos cotidianos como religiosos y filosóficos, más profundos.

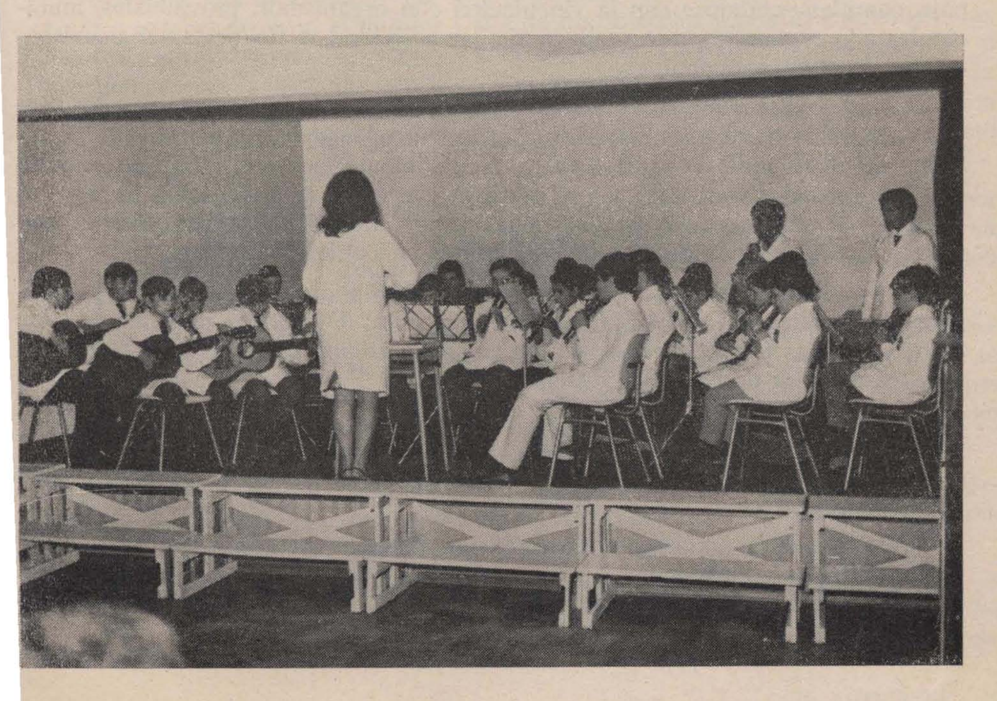
Es sabido que el origen de la armonía proviene de la descomposición en armónicos de todo sonido fundamental. Las leyes acústicas basadas en el fenómeno físico de producción, propagación y recepción del sonido, permitieron al hombre descubrir tras el sonido fundamental toda la serie de armónicos, tanto de la resonancia superior como de la resonancia inferior, que acompañan al sonido generador o fundamental. Merced a estos descubrimientos fue posible

construir los instrumentos musicales de afinación precisa, según escalas u ordenamientos sonoros adoptados por el hombre de acuerdo con su idiosincracia. Los modos de afinación de los sonidos en sus relaciones y ordenamientos, respondieron a las necesidades de las variadas épocas y culturas. Producto del pensamiento filosófico y religioso de cada cultura específica son las variantes a que aludimos.

Por último, la forma estructura externamente el discurso musical, ordenando y proporcionando sus períodos y partes, de modo regular o libre, lo cual es también una manera de ser de la forma; y, por consiguiente, de ordenar. Participan de la caracterización formal de una obra musical: el género, medio de expresión usado para la creación artística; y el estilo, que refleja esencialmente las particularidades originales del creador musical, producto indudable de la cultura, época y lugar a que pertenece.

Dadas las características propias del hecho musical, se observa que éste acompaña en forma permanente el devenir de la vida humana, porque la música en sí está ligada a la misma esencia vital del hombre y de su entorno. De ahí la importancia que reviste la incorporación de la música a la educación, ya que puede proporcionar situaciones y oportunidades propicias para que el individuo exprese su interioridad a través del lenguaje musical, cuyas convenciones, símbolos e imágenes, tienen la particularidad de ser comprendidos universalmente.

Dos son las actividades esenciales de hecho musical: la audición y la expresión, entendiendo por tales todo un proceso que va desde la simple impresión auditiva hasta la interiorización y categorización de los contextos sonoros escuchados, y desde la reproducción espontánea de imágenes sonoras interiorizadas, hasta la recreación o elaboración creativa de expresiones musicales propias.



La educación musical se inserta en el contexto total de la educación para coadyuvar en el desarrollo pleno y armonioso de aptitudes y actitudes conducentes al logro de conductas deseables en el individuo. Los procesos de aprendizaje que abarcan los dominios físico-motores, intelectuales y cognoscitivos, encuentran un poderoso aliado en las diversas situaciones y experiencias que permite la educación musical por la incidencia de la música en el aprendizaje de estos dominios.

Una auténtica educación musical que se fundamente en principios de vida y en el estudio de las relaciones existentes entre ésta y la música, conducirá naturalmente al desarrollo de los procesos intelectivos y expresivos. Los encaminará tanto a una optimización de las aptitudes potenciales del niño, como a una valorización de actitudes ética y moralmente deseables.

Así lo ha entendido el Consejo Nacional de Educación, al señalar en sus políticas la importancia de que todas las áreas educativas se integren en el proceso de aprendizaje en núcleos significativos, totalizadores de experiencias vitales.

En concordancia con estas políticas, la Supervisión Seccional de Música, orienta su acción en dos aspectos fundamentales: Educación y Cultura.

En el primer aspecto, aspira al logro de los objetivos de la educación musical, para lo cual desenvuelve estrategias tendientes al mejoramiento del currículo del área y al perfeccionamiento y actualización del docente de música.

En el segundo aspecto, efectúa una constante difusión cultural, traducida en la creación de Bibliotecas Musicales, difusión y entrega de material didáctico musical, realización de Ciclos de Conciertos Didácticos y Festivales Corales e Instrumentales.

La acción se desarrolla tanto en el área de capital, como en el interior del país, complementándose con la vinculación con organismos, provinciales, municipales y/o regionales, que realizan similar actividad, a fin de aunar esfuerzos en pos de objetivos comunes.

Como hechos concretos pueden señalarse en el aspecto educativo: las etapas cumplidas de Cursos de perfeccionamiento Docente, para maestros especiales de Música; los estudios sobre mejoramiento del currículo; el estímulo a la creatividad de los maestros de música a través de la publicación de un cancionero elaborado por los propios maestros de música; la preparación de material musical y guías didácticas distribuidas en capital e interior.

En el aspecto cultural: la creación de 21 bibliotecas musicales especializadas: la realización de Seis Ciclos de Conciertos Didácticos para niños, y de Siete Festivales Corales e Instrumentales con participación de conjuntos corales e instrumentales de capital e interior.

Esta primera entrega aspira a caracterizar en forma sucinta la contribución de la música a la educación y las estrategias que se implementan para alcanzar los objetivos de la educación musical, en tanto ésta se inserta en la totalidad del texto educativo.

Nos agradaría poder comunicarnos con nuestros lectores a fin de que nos hagan llegar sus impresiones, y nos manifiesten cuales son los temas de su interes para tratar en las publicaciones futuras.

SUPERVISIÓN TÉCNICA SECCIONAL DE MÚSICA

Grupo Técnico de
CIENCIAS

Las ciencias entusiasman, enseñan y forman a los niños

FERIA DE CIENCIAS, a nivel primario, es una exposición a la comunidad de proyectos o investigaciones científicas, realizada por alumnos de 6º y 7º grados de las escuelas, sobre temas de su interés.

Estos temas pueden surgir de los programas o currículos, paseos o excursiones de estudio, observaciones del medio, inquietudes del alumno, comentarios periodísticos, etc. Es el trabajo que el maestro ve fructificar en su aula.

Durante la exposición —que es aconsejable no exceda de tres horas— el autor o autores explican al público visitante los objetivos y puntos fundamentales del trabajo efectuando, si es posible, la experiencia. Exhiben los elementos o instrumental confeccionado por ellos, con material en desuso o de rezago de la zona y arriban a la conclusión de ese trabajo. Completan la presentación con carteles alusivos, gráficos, datos estadísticos, y todo lo concerniente al proyecto en cuestión.

Los trabajos experimentales son un reflejo de la formación impartida por la escuela a cada alumno, aun a aquéllos en los que existe ya gran parte de su personalidad definida y que realizan tareas extraescolares, ya que la educación integrada es la que se acerca más a la verdad o búsqueda científica.

No es necesario que el proyecto se encare respecto de algo totalmente nuevo o desconocido, pero sí debe tender a que el alumno —a través de su interés— se posesione responsable y casi afectivamente del tema o asunto que encara, de modo que pueda saborear sus descubrimientos por medio del estudio serio y bien fundamentado.

Los objetivos de la realización de estas actividades científicas propenden, en general, al conocimiento, aplicación y divulgación de la metodología científica.

La metodología científica, a nivel primario, consiste en iniciar al niño en el intento de descubrir (aplicando la observación) en qué medida las incógnitas (hipótesis de trabajo) se acomodan a los hechos (realidades).

Las hipótesis son puntos de partida o formulación de problemas. Las ciencias prueban o verifican las hipótesis.

Esta metodología es objetiva: busca la verdad por medio de la observación y la experimentación.

El método científico conduce a la adquisición de nuevas técnicas de trabajo, impulsa a la creatividad y propicia la ubicación, tanto individual como social, de los niños, verdaderos animadores de la transformación constante de un país.

Dichas técnicas de trabajo, que conforman la estructura instrumental del método científico, favorecen el ejercicio del juicio crítico constructivo; desarrollan las aptitudes ingenuas y espontáneas del niño; valorizan el trabajo grupal; despiertan su vocación y capacidad; crean habilidades e intereses científicos; brindan oportunidad de reconocer un problema, buscar información sobre él, comparar otras situaciones, formular hipótesis, promover un intercambio de ideas, consultar libros, pedir colaboración a la comunidad, experimentar y evaluar, es decir, propician el arte de plantear preguntas o hipótesis y de dar o probar respuestas, registrando a la vez, para su control, todos los resultados obtenidos.



Distintos aspectos de una Feria Zonal en la Capital Federal. (Foto de Eduardo Hermida).

Es necesario extender más allá de los ámbitos de la escuela la acción educativa, y la enseñanza-aprendizaje de las ciencias es una herramienta eficaz para conseguirlo.

Las Ferias de Ciencias no son un fin, sino un medio para mostrar la culminación de todo un proceso educativo volcado en los trabajos expuestos, los cuales revelan los conocimientos que el alumno posee sobre su proyecto.

Las Ferias de Ciencias constituyen una medida de la acción de una escuela, de una ciudad, de una región que expone esa acción a través de los trabajos presentados. Y ellas favorecen los vínculos entre la escuela y la comunidad difundiendo conocimientos científicos.

Las Ferias de Ciencias son un movimiento que educa, que auxilia en gran parte al mejoramiento de la enseñanza-aprendizaje y que entusiasma en virtud de la cordialidad y el compañerismo de los participantes.

La experiencia realizada en la Capital Federal durante los años 1973, 1974 y 1975 con la coordinación de los organismos de la Dirección Nacional de Educación Media y Superior (DINEMS) y la Superintendencia Nacional de Enseñanza Privada (SNEP), así como con las Escuelas dependientes del Consejo Nacional de Educación, bajo las directivas de la Dirección Nacional de Investigación, Experimentación y Perfeccionamiento Educativo (DIEPE), ha evidenciado que se alcanzaron los objetivos propuestos, visto el interés puesto de manifiesto en todo momento por el público asistente y los alumnos expositores, hecho en el que se advirtió un ámbito de alegría y de laboriosidad.

En América latina y en distintas partes del mundo se desarrollan actividades científicas extraescolares en el ciclo secundario de enseñanza, y ellas integran en forma permanente el proceso educativo general. La evaluación de sus resultados confirmó la importancia que revisten como complemento y extensión de la acción escolar.



El objetivo de este trabajo era comprobar cómo se propagan las ondas sonoras en distintos medios. (Foto de Eduardo Hermida).

El valor de estas actividades científicas de la juventud fue manifestado en Grenoble, Francia, en el año 1964, durante la Conferencia Internacional sobre Juventud, organizada por la UNESCO. Este congreso trató objetivos, contenidos, métodos y formas de la educación extraescolar de la juventud, demostrándose que estas actividades forman parte integrante de las tareas educativas en la mayoría de los países del mundo, que constituyen un proceso de formación continua del ser humano durante su existencia y que ese proceso contribuye a adaptarlo a la transformación vertiginosa de la civilización que lo rodea y en la que se halla inmerso. Se coincidió en que es necesario que la educación extraescolar ocupe su justo lugar dentro de todo sistema educativo porque es

un factor esencial de la formación total y armoniosa de la personalidad, ya que determina la ocupación de las horas libres en una actividad fructífera.

De ahí se dedujo que la actividad científica puede iniciarse en el nivel primario, dada la definida y fuerte expresión puesta de manifiesto en los campos de la ciencia en el sentido eminentemente práctico de los niños, quienes además del "cómo" y del "por qué" aspiran a saber el "para qué".

Esto debe hacer reflexionar a los educadores sobre la conveniencia de aprovechar este interés en beneficio del trabajo de investigación; y por otro lado, al haber aumentado considerablemente estos últimos años el acopio de conocimientos científicos, apenas es posible enseñar lo esencial dentro de los currículos escolares.

Las actividades científicas pueden desarrollarse hasta en el lugar más alejado y sin requerir elementos experimentales, pero con la única condición de que el alumno y su maestro posean imaginación.

El educador debe convencerse y compenetrarse de su función de orientador, de consejero; debe admitir que su función es la de entregar la actividad



"Función vegetal". Los autores de esta experiencia mostraron al público la función de absorción en distintas condiciones. (Foto de Eduardo Hermida).

al niño, y ha de constituirse en su guía, permitiéndole hacer y nunca resolviendo directamente sus problemas sino sólo impartiéndole indicaciones sobre lo que debe hacer. Dará sugerencias, propondrá temas, hará notar las dificultades que pueden presentarse, señalará las ventajas y/o desventajas de obtener el éxito en un trabajo. Dejará librado al criterio del niño su plan de realización, y estimulará con su permanente guía sin convertirse en su ayudante. Es el niño quien debe tomar la decisión de enfrentar las incógnitas y seguir los pasos trazados en su plan para llegar a los descubrimientos, ya que es esta actividad el centro de la educación.

La orientación debe emanar de los docentes, de los investigadores y de los expertos, y su vigilancia permanente evitará accidentes o riesgos insalvables. Ellos han de afianzar las tendencias de la curiosidad manifestada por el educando, y deben desarrollar su interés de observación desde los primeros grados por medio de los más simples y directos elementos del ambiente que lo rodea, esforzándose por profundizar su espontaneidad a fin de orientarla hacia el mundo circundante en sus dos dimensiones del tiempo y del espacio. Al observar particularmente un objeto, un animal o vegetal de un determinado lugar, debe llevar al niño al descubrimiento de las características fundamentales de cada mundo —orgánico o inorgánico— y se comenzará así por revelar las necesidades vitales del ser humano proyectadas en una sociedad ordenada para procurarse alimentos, vestidos y vivienda.

Con estos antecedentes se llegará a despertar la necesidad de mantener y defender los recursos naturales. El ambiente o ámbito donde se desarrolla la vida diaria del niño será el punto de partida de su plan de observación, análisis, investigación, reflexión, comparación y conclusión para, después, arribar al proceso de evaluación.

La ciencia es un diario despertar del niño a los llamados y reclamos de la naturaleza. Su enseñanza-aprendizaje debe tener como meta el orientar a los alumnos para hacer de ellos seres observadores, reflexivos y útiles a la comunidad, ya que **la ciencia es útil porque busca la verdad en la naturaleza.** Iniciar al niño en la observación del mundo que lo rodea es **enseñar a mirar y descubrir** formando una conciencia de lo natural, de su respeto y su defensa.

Para la enseñanza de la ciencia es imprescindible un cambio dinámico, pero esto no implica recargar a los niños con un cúmulo de conocimientos, puesto que la abundancia de información sin aplicación es un error: **debe prevalecer la calidad sobre la cantidad,** y posibilitar la aplicación de esa calidad en cada oportunidad que se presente.

A continuación se consigna una breve orientación práctica para la elaboración de trabajos con destino a su inclusión en un Feria de Ciencias.

Plan para el docente guía o asesor

1) Motivar para la elección del tema.
2) Proporcionar bibliografías para consultar.
3) Ayudar para enunciar hipótesis.
4) Guiar para proponer los objetivos a lograr.
5) Orientar para usar material en desuso o de rezago.
6) Dar ideas para construir instrumental necesario.
7) Asesorar, no reemplazar durante el proceso.
8) Controlar si se registran todos los datos o etapas.
9) Preparar ficha de inscripción.
10) Comunicar a la superioridad la incorporación en el proyecto de la Feria de Ciencias.

11) Cambiar ideas para que la exhibición sea clara y precisa.
12) Evaluar el trabajo antes de exponerlo.
13) Hacer que se efectúe la misma experiencia, de ser posible en condiciones diferentes. (Ej.: con luz natural o artificial; con alta, normal o baja temperatura; con humedad o sequedad, etc., y controlar si la experiencia sufre modificaciones).
14) Revisar instalaciones eléctricas, uso de ácidos u otro elemento peligroso; comprobar si sus condiciones son adecuadas.
15) Controlar el material de ilustración (datos, gráficos, carteles, etc.).
16) Solicitar diferentes títulos y hacer notar el más preciso o justo para elegirlo.
17) Verificar si se expresan correctamente las conclusiones del trabajo.

Plan general por parte del(os) niño(s)

1) Elegir proyecto.
2) Buscar información.
3) Enunciar problemas o hipótesis y objetivos.
4) Organizar un esquema de acción.
5) Construir instrumental (si es necesario) o reemplazarlo con elementos caseros o del lugar.
6) Registrar todo en un cuaderno o libreta (fechas).
7) Sustentar como base la observación y la experimentación.
8) Bosquejar la conclusión.
9) Realizar proyecto.

Características generales del proyecto listo

1) Título expresivo.
2) Material ilustrativo sintético y claro.
3) Síntesis o conclusión escrita para entregar al público visitante.
4) Fotografías (pueden constituir parte de la experiencia).
5) Presentar cuaderno de campo (registro).
6) Bibliografías consultadas (nómina).
7) Verificar espacio mínimo a ocupar.
8) Niños expositores (no más de cuatro).
9) Cuando se trabaja con animales, tomar precauciones.
10) Con electricidad (cables, transformador, pilas).
11) Guardar aparatos de mucho valor.

NOEMÍ BLANCO DE HERMIDA

Bibliografía

para la enseñanza de las ciencias

Didáctica del cálculo, de las lecciones de cosas y de las ciencias aplicadas, de J. Leif y R. Dézaly (Ed. Kapelusz).

Manual de la UNESCO para la enseñanza de las ciencias (Ed. Sudamericana).

Las ciencias en la escuela primaria, de M. F. Vessel (Ed. Troquel).

Ciencias aplicadas, de M. Ovieux y otros (Ed. Kapelusz).

Metodología de las ciencias naturales (Ed. Losada).

Metodología de las ciencias físicas (Ed. Losada).

Club de ciencias, Colección (Ed. Kapelusz).

La enseñanza actual de las ciencias físico-químicas, de C. M. Rodríguez (Revista española de pedagogía).

Elementos de ecología, de G. L. Clarke (Ed. Omega).

La investigación científica, de V. Kourganoff (Ed. EUDEBA).

El pensamiento científico, de L. Geymonat (Ed. EUDEBA).

El desarrollo mental, de R. Hubert (Ed. Kapelusz).

Conceptos sobre educación, de Alain (Ed. Kapelusz).

Cómo enseñar las ciencias al escolar, de M. Shechles (Ed. Paidós).

La enseñanza de las ciencias por el descubrimiento, de Carin y Sund (Ed. U.T.H.E.A.).

Orientación del talento creativo, de E. P. Torranco (Ed. Troquel).

Enseñanza de las ciencias, de A. Fesquet (Ed. Kapelusz).

La botánica en experimentos, de Arroyo (Ed. Santillana).

Enseñando física mediante experimentos, de Cernuschi-Signorini (Ed. EUDEBA).

Física recreativa, de V. Mullin (Ed. Santillana).

Química recreativa, de V. Mullin (Ed. Santillana).

La química crea un mundo nuevo, de B. Jaffre (Ed. EUDEBA).

Ciencia joven, Colección (Ed. EUDEBA).

Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget, de Hans Aebli (Ed. Kapelusz).

Objetivos y fines del curriculum, de Giaele M. Gabarini y Elvi Rodt (Ed. Gloria).

El trabajo en grupos en la escuela primaria, de Gerhart Frey (Ed. Kapelusz).

Enciclopedia del tiempo libre (Centro Editor de América Latina).

Enciclopedia práctica del hogar (Ed. Larousse).

Preguntas y respuestas sobre ciencia elemental, traducida por Albertina Juliot (Ed. Sigmar).

Ciencia, su método y su filosofía, de Mario Bunge (Ed. Siglo XX).

Orientaciones para maestros de escuela primaria, de Kopp y McNeff (Ed. Limusa. Wiley).

Bases para organizar el curriculum de ciencias. Niveles primario y medio, de Giovanni Gozza y colaboradores (Ed. El Ateneo).

Grupo Técnico de
LENGUA

Reflexiones:
El aprendizaje de la lengua en la escuela primaria

El hecho lingüístico y la comunicación

El hecho lingüístico no es un hecho aislado, sino que está inserto dentro de un proceso de vida, considerándoselo el medio primordial de comunicación.

El hombre intenta dar respuesta, a través de distintos medios, a las múltiples necesidades sociales, a la vez que se satisface como individuo. En ese intento se transforma en ser creador.

El niño no está separado de la estructura de comunicación. Es sensible a los estímulos que ésta le brinda y, movido por su fuerza interna, produce nuevas formas de expresión.

El niño y los medios de comunicación

Los diversos medios de comunicación, productos del mundo del adulto, parecerían conducir al niño a la paradoja de la incomunicación, restándole posibilidades de diálogo y originalidad a sus manifestaciones.

El niño no desecha los distintos medios, antes bien se nutre permanentemente de ellos; de lo contrario se hallaría fuera del contexto actual. Transformado en receptor, su actividad surgirá en la medida que sea capaz de interpretar y de codificar los mensajes, y de utilizarlos para originar conductas nuevas.

La escuela, atenta a todo cambio social producido por las nuevas técnicas de comunicación, y a las necesidades del niño, creará situaciones que permitan a éste enriquecer sus recursos propios —palabras, gestos, imágenes, sonidos, juegos— para llegar a su expresión total.

La escuela y el hecho lingüístico

Frente a todos los elementos que conforman el amplio panorama del campo comunicativo, la escuela dará prioridad a la enseñanza de la lengua a fin de facilitar la comunicación. La importancia y proyección del hecho lingüístico harán que se determinen objetivos que orientarán hacia dos sentidos o direcciones: la expresión oral y la expresión escrita, a través de sus respectivas formas de manifestaciones que son, para la expresión oral, **hablar** y **escuchar,** y para la expresión escrita, **escribir** y **leer.**

Hablar y **escuchar** son pilares que sostienen toda la estructura del aprendizaje, el cual debe partir del hecho real de que los niños llegan a la escuela conociendo y utilizando la lengua materna.

El lenguaje verbal no está reñido con la realidad. La tarea educativa será concebir el lenguaje como un medio para relacionar los seres en forma vivencial. Por lo tanto la escuela respetará el comportamiento verbal, que no es igual en todos los niños ya que se halla condicionado por el grupo social al que ellos pertenecen. Valorizará el hecho de que todos puedan entenderse en distintas situaciones. Evitará actitudes correctivas inhibitorias que obstaculizarían o impedirían la comunicación fácil, directa, verdadera.

No obstante, intentará lograr formas lingüísticas cada vez más elaboradas, adaptándolas a todas las situaciones sin coartar una permanente actividad creadora originada en un ambiente favorable.

Lo expuesto suscita una positiva interrelación: en la actividad grupal vale más estimular las actividades de comunicación y expresión que corregir formas incorrectas. Una conducta apropiada sería, entonces, "dejar pasar los errores" en el momento en que éstos se producen, pero inscribirlos, consignarlos y clasificarlos para, luego, proporcionar la información sobre las maneras adecuadas cuando se considere oportuno.

Leer y **escribir** determinarán la culminación de un proceso surgido de una necesidad del niño, y le facilitarán el acceso a otros tipos de aprendizaje. Le servirán para recibir y emitir mensajes diferidos, que perduran en el tiempo, y le permitirán establecer relaciones más amplias en el espacio.

Lengua oral (**escuchar** y **hablar**) y lengua escrita (**leer** y **escribir**) se interrelacionan para constituir una estructura dinámica que ubica la enseñanza de la lengua dentro de un proceso cíclico más vasto y general. Todo proceso, con sus características de acción, de avance **hacia**. . ., está enmarcado y condicionado por otra gran dimensión que es el tiempo.

Esta progresión está conformada por distintas etapas de aprendizaje, etapas que no serán rígidas sino establecidas por el logro de conductas, el cual permitirá respetar el ritmo personal de cada niño.

La disposición para la lengua escrita estará favorecida por ejercicios de relación espacio-tiempo: esquema corporal, orientación del niño en el espacio que lo rodea, percepción y reproducción de ritmos, etc. Estas actividades serán indispensables para el aprendizaje inicial de la lecto-escritura.

Posteriormente se presentará ante el niño una compleja red de convenciones y reglas que él irá aceptando de acuerdo con el desarrollo de sus capacidades.

La ortografía, las reglas gramaticales, irán sumando dificultades a medida que sus necesidades le exijan enfrentarse con una cantidad mayor de palabras y con textos más extensos.

La escuela responderá con cautela a lo que podría constituir una limitaci6n para el manejo de la lengua escrita; por lo tanto determinará metodologías que no traben el **querer** y el **poder** escribir. Ayudará a los niños, sin imponerles nada, a realizar sus propios descubrimientos y estructuraciones.

La composición como instrumento organizador de la enseñanza de la lengua

Una realidad determinada, provista para el niño de significado, le permitirá interpretar y componer una situación. Lo movilizará a una actividad vital que lo llevará a relacionar todas las partes integrantes de esa situación. Este sistema de relaciones lo conduciría a una libre asociación de los elementos, la cual podría configurar una nueva realidad.

La percepción sincrética del niño responde a una estructuración globalizadora, en la que **todo** está relacionado con **todo.**

El momento de la descomposición aparecerá de acuerdo con sus necesidades individuales. Aislará elementos, los observará según el impulso de sus intereses, etc.

Durante la misma actividad de la composición podrá precisar formas, colores, movimientos, ritmos, que determinan la totalidad.

Incentivado convenientemente, el niño será capaz de individualizar los elementos que constituyen la primera percepción. Entonces hará una selección y comenzará a operar para determinar las características de cada uno de ellos y obtener así la descripción completa del hecho. Realizará un esfuerzo para volver a reunirlos y componerlos en una imagen con sentido y estructura más definidos puesto que ha operado con cada elemento.

La adquisición del conocimiento de su esquema corporal, y la relación con el espacio en que actúa, ayudarán al niño a percibir, analizar y componer, aptitudes estas que deberá desarrollar desde el comienzo de su actividad escolar.

El niño intuirá que puede existir un movimiento entre las imágenes percibidas relacionadas por el tiempo, y que ese movimiento es capaz de ordenar acciones e imprimir un ritmo en las relaciones establecidas.

Los conceptos operatorios de espacio y tiempo podrán ser representados en forma gráfica, oral, escrita, mimética, etc.

COMPOSICION	LECTO-ESCRITURA	GRAMATICA	ANALISIS LITERARIO
1. Observación de la situación.	1. Observación de la palabra o de la oración.	1. Observación del texto.	1. Lectura y observación del texto.
2. Análisis de la situación.	2. Análisis de la palabra.	2. Análisis del texto: separación en oraciones y análisis de las oraciones.	2. Análisis de la obra.
3. Caracterización de cada elemento que compone la situación.	3. Caracterización de las letras que componen la palabra: forma, tamaño, orientación, fonemas.	3. Caracterización de las oraciones y de los elementos que las componen, relaciones entre los elementos y funciones que originan.	3. Caracterización de personajes, de ambientes, de hechos y de sentimientos.
4. Selección y combinación de los elementos para una reorganización.	4. Selección y combinación de las letras para formar palabras.	4. Selección de funciones para formar nuevas estructuras.	4. Jerarquización de los elementos para la síntesis, selección y aprovechamiento de los elementos para una reorganización creativa.
5. Secuencia: orden de los elementos en reorganización.	5. Secuencia: orden de las letras en las palabras; de las palabras en la oración.	5. Secuencias: orden de las palabras dentro de la oración.	5. Secuencia: orden de los hechos.
6. Ritmo: dinámica dada por el orden en la sucesión o acaecimiento de las situaciones.	6. Ritmo: orden de los sonidos y letras, pausas y cortes, sucesión de las palabras, de las sílabas, de las letras y/o sonidos.	6. Ritmo: orden y sucesión de palabras, pausas.	6. Ritmo: dinámica general dada por el orden en la sucesión o acaecimiento de las situaciones.

Las secuencias obtenidas en las representaciones mencionadas son el resultado de una estructuración temporal que el niño va conformando y adquiriendo gradualmente. Cuando logra ordenar las acciones, los hechos, las situaciones, en un avance temporal, desarrolla su capacidad narrativa.

La estructuración de los campos en la enseñanza de la lengua

El enfoque particularizado y dirigido de la actividad de componer que se ha considerado hasta ahora, puede aplicarse en todos los campos que constituyen la enseñanza de la lengua.

La lectura, la normativa, la composición, la gramática, el comentario de textos, no se tratarán aisladamente, sino que en cada paso de la enseñanza de la lengua se determinarán las mutuas vinculaciones estructurales que pueden presentarse entre los campos.

Si el **componer** se considera como un centro estructural de la enseñanza de la lengua, pueden establecerse correlaciones muy claras entre **composición, lecto-escritura, análisis literario y gramática.**

El cuadro ofrecido en página 29 propone una sistematización clara como referencia instrumental inmediata y con una finalidad eminentemente práctica; pero es evidente que en la actividad propiamente dicha cada una y todas las disciplinas enunciadas no son hechos aislados, sino que se interrelacionan en una estructura integrada.

CONCLUSIONES

Primera. — El hecho lingüístico está inserto en un proceso de vida y tiene por característica fundamental la **plasticidad** que le permite una adecuación a los cambios.

Segunda. — Los medios masivos de comunicación serán válidos en la medida en que el niño deje de ser un receptor pasivo y se promuevan en él actitudes críticas y creadoras.

Tercera. — La escuela respetará el comportamiento verbal que el niño trae de su medio y creará el ambiente propicio para la comunicación.

Cuarta. — La operación que el niño realiza para organizar la composición le servirá para estructurar los otros campos del aprendizaje.

HERMINIA PETRUZZI DE DÍAZ — NORMA MANCINI — BEATRIZ MATHEU DE LAVASELLI — ROSA TAPIA GARZÓN — LUCÍA AYERDI DE HUGHES

División de
ENSAYOS EDUCATIVOS

Caracterización del niño de 6 y 7 años

Anticipo

Los llamados "perfiles de madurez", que a continuación se explicarán, hacen referencia a un conjunto de pautas generales de desarrollo normal del niño que no son, desde ningún punto de vista, normas ni patrones rígidos sino conductas que se consideran deseables en determinadas edades, ya que cada niño posee su propio ritmo de desarrollo y maduración.

En la medida que son pautas generales abarcan una gama extensa de conductas, pero esto no quiere decir que todo niño de seis a siete años deba presentar todas y cada una de las características. Si bien puede llegar a compartir ciertos rasgos con los demás niños de la misma edad, cada uno es una individualidad diferenciada de las demás, con sus propias características que son el resultado de la combinación e integración de diversos factores: físicos, psíquicos y ambientales.

Por lo tanto, el objetivo del presente trabajo no es ofrecer una serie de leyes a las cuales el niño debe adaptarse, sino por el contrario brindar un marco referencial que sirva al maestro para comprender mejor las conductas de los alumnos sin dejar de lado las características individuales de cada uno, y de esta manera contribuir más eficazmente al logro de los aprendizajes.

¿Cómo se caracteriza a un niño de 6 años?

¿Cómo se caracteriza a un niño de 7 años?

Responder a estas preguntas equivale a enumerar una serie de conductas que se consideran deseables para un niño de esas edades.



Esa serie de conductas constituyen un perfil que llamaremos de madurez. Ese perfil nos va a esclarecer cómo es, cómo se manifiesta, qué piensa, qué siente, en última instancia: qué debemos esperar de un niño de 6 y de 7 años, respectivamente, de acuerdo con la etapa evolutiva por la que está pasando.

6 AÑOS

Esta es una edad de **transición**, de cambios fundamentales; sobre todo si tenemos en cuenta los cambios somáticos (físicos) y psicológicos que se presentan en esta etapa (desaparecen los dientes de leche, aparecen los primeros molares permanentes, se transforma la química del cuerpo). Es muy importante tener en cuenta esta característica; justifícanse así muchas de las conductas que manifiesta el niño de 6 años.

Si tuviéramos que ejemplificar lo que sucede a un niño de esta edad, podríamos expresar que **está creciendo:** se produce un profundo desarrollo del sistema nervioso, aparecen nuevos impulsos, nuevas propensiones, nuevos sentimientos, nuevas acciones.

Al ser un organismo que **crece activamente**, va penetrando en nuevos campos de acción a los que todavía, sin embargo, (como organismo inexperto) no puede manejar. Percibe más cosas de las que en realidad puede gobernar. De ahí que se hable de una **edad de choques** entre todas esas nuevas tendencias que comienzan a aparecer y las ya existentes que corresponden a etapas anteriores.

Si hablamos de **choque** hacemos referencia a fuerzas que corren en **sentidos opuestos;** de modo que el niño de 6 años se encuentra ante esos opuestos que se le presentan sin poder aún resolverlos porque no está preparado para ello. Comienza la ebullición que caracteriza a los niños de esta edad.

Es un niño que **tiende a los extremos.** Como lo ha expresado Gessell, "es un niño que sufre de bipolaridad, es decir, que va de un polo al otro sin poder moderarse y lograr el justo equilibrio; es común que llore y ría el mismo tiempo, o que en sus relaciones sociales, por ejemplo, quiera a un hermano y al día siguiente lo odie."

Es vacilante, pendular. En el párrafo anterior expresamos que no puede moderarse, y esto sucede precisamente porque posee una **escasa capacidad de modulación.** No tiene dominio ni de sus impulsos motores, ni de sus relaciones sociales.

Esta es una conducta normal, teniendo en cuenta que el niño de 6 años comienza a experimentar y no ha podido organizar aún esa experiencia. Para organizarla reacciona con todo su sistema de acción (Ej.: utiliza posturas corporales, gestos y palabras para expresar un estado de ánimo o una idea). Usa todos sus músculos para explorar nuevos caminos. Esto es lo que denominamos **cualidad dramática del niño de esta etapa**, entendiendo por ella la tendencia natural del niño de 6 años a organizar la nueva experiencia mediante reacciones musculares francas.

¿Cómo influye esto en su personalidad?

Al ser un niño que **crece** se va autoafirmando paulatinamente. Para ello necesita probar, ensayar sus nuevas posibilidades; y del mismo modo que cuando uno se adentra en un terreno nuevo se lanza a explorarlo, tropezando, cayendo y avanzando, así este niño de 6 años también explora, tropieza y cae. Pero necesita sentirse fuerte, dominante, y saber que él **puede** realmente para ir salvando los obstáculos y avanzar en el proceso evolutivo.

Podemos decir que **está edificando el sentido de sí mismo:**

a) es el **centro de su propio universo:** quiere y necesita ser el primero, el más querido, el que siempre gana;

b) es **autoritario:** pretende que las cosas se hagan como él dice;

c) es extremadamente **dominante** en cuanto a las cosas que le pertenecen (retorna al uso de los posesivos "mi" y "mío");

d) gracias a su **cualidad dramática** posee una gran capacidad para fingir personajes diversos (así podrá ser un animal, un ángel, una princesa, un bombero). Este practicar ser **algo** o **alguien** diferente es una forma de ir consolidando, reforzando, el sentido de sí mismo;

e) otra manera de afirmar su yo es **oponiéndose.** Esto se expresa en las frecuentes resistencias ante la madre y sus reacciones contradictorias.

¿Cómo se nos presenta entonces el niño de 6 años?

Impulsivo, poco diferenciado, variable, dogmático, compulsivo, excitable.

En sus relaciones interpersonales

Teniendo en cuenta todas estas conductas que caracterizan al niño de 6 años podemos inferir cómo será su proceder en las relaciones con las otras personas.

Si pensamos en el carácter **transicional** de su conducta tan intensa, podemos afirmar que se caracterizan por las **tensiones sociales.**

En general, en el campo de las relaciones interpersonales el niño de 6 años ofrece múltiples dificultades a causa de su conducta imperiosa y explosiva. Por lo tanto no podemos esperar que se sienta muy cómodo con y entre la gente, ni que sea un modelo de urbanidad.

Todo esto forma parte de su naturaleza, aún inexperta. Si queremos ejemplificar el comportamiento que adopta a menudo, podemos calificarlo de descarado, desagradable, insolente, impúdico, jactancioso, rudo, peleador.

En este período de poco vale el castigo que quiera infligírsele al niño debido a sus explosiones violentas; en cambio, reacciona positivamente a los estímulos de los métodos preventivos (sugiriendo, accediendo).

Con los demás niños

Le gusta generalmente jugar con otros niños. La regla común es por lo regular en grupos de dos. Sin embargo, por sus características, no suele llevarse muy bien con sus amigos durante el juego.

La actividad que realizan los niños de esta edad no está aún organizada.

En sus juegos

Si este niño "está creciendo", va ampliando su campo de acción. Esta característica invade también el área de juego. Por lo tanto es natural que se dedique, más que a nada, a ejercitar la **actividad motriz gruesa** (posee una necesidad y un deseo de ejercicio locomotor de las piernas y equilibrio locomotor del cuerpo) y la **imaginación** (juego imaginativo debido a la capacidad dramática que lo tipifica).

Como todavía no tiene dominio de sus impulsos motores, en sus juegos se manifiesta **brusco.**

Le gusta pintar y colorear, recortar y pegar. Ahora dibuja más activamente que antes. Denota interés por los juegos de tierra y agua.

De los juegos de mesa sus favoritos son los anagramas, dominó, damas chinas, juegos sencillos de naipes basados principalmente en el apareo de cartas de igual número.

Expresión emocional

De acuerdo con las características enunciadas anteriormente, cabe preguntarse cómo influyen en lo que siente, vive y manifiesta el niño de 6 años.

El período que se extiende desde los 5 años y medio a los 6 años se caracteriza por el estado de **tensión,** de efervescencia, reflejo directo del estado de su organismo.

La conducta de este niño se destaca por su **rigidez** (es difícil y poco frecuente que cuando asuma una actitud la cambie o modifique en razón de presiones externas). Por esta causa, el trato preventivo o la aceptación constructiva de esta actitud son, a menudo, las únicas dos maneras de tratar eficazmente al niño.

Gran parte de sus dificultades provienen de su incapacidad para cambiar o modular la conducta. Es incapaz de detenerse; así, por ejemplo, una vez que empieza a llorar, llora continuamente.

La actitud del niño de 6 años es una actitud descarada, "lista para la pelea", lo cual señala un paso hacia adelante en el sentido de que el organismo trata ahora de actuar por sí mismo, aunque sea **desafiando.** La respuesta inicial a cualquier exigencia personal es **no.** Ejemplo: puede adoptar una inmovilidad de estatua si se le pide que se apresure.

De ahí la necesidad de brindarle varias posibilidades sin imponerle autoridad.

Podemos decir que a medida que el niño se afianza en los 6 años se produce un desplazamiento de emociones desde las más negativas hacia una zona más positiva: pierde la rigidez de su conducta, es más feliz. Pero estas nuevas y positivas fuerzas emocionales están sometidas a un dominio tosco y primario (el niño llega a temblar de excitación, se jacta de ser el mejor, se muestra orgulloso de sus actos).

Descargas de tensión

Estas se caracterizan por ser **violentas.** Las manifestaciones tensionales llegan a un punto culminante: arranques de gritos, violentos ataques nerviosos se presentan con bastante frecuencia.

Las descargas se producen por distintos medios en los que utiliza todo su cuerpo: balanceo de piernas, comerse o arrancarse las uñas, rascarse, hacer muecas, morder los extremos de los lápices, etc.

Generalmente estas descargas se presentan cuando se le exige algo o cuando él se exige a sí mismo algo que está más allá de sus posibilidades.

En ciertos niños las descargas son menos marcadas: suspiros, verbalizaciones como, por ejemplo: "Andate al diablo"; tics, guiñadas de ojos, etc.

Características motrices

El niño de 6 años está en actividad constante, tanto al permanecer de pie como sentado: corre, baila, salta, sube, baja, ". . . parece todo piernas y brazos en danza alrededor de la habitación." (A. Gesell). De ahí que podamos decir que ésta es una edad **activa.**

Le gusta el juego tumultoso y peleador. Sin embargo, no sabe cuándo detenerse pues posee un **control motor pobre.** Es algo **torpe** en las actividades motrices delicadas aunque manifiesta interés por ellas, como asimismo en la coloración. Hay también una abundante actividad oral: masticar, soplar, morderse los labios, mascar. Toca, manipula, y explora todos los materiales. Es común en esta edad escuchar constantemente la pregunta: "¿Qué se hace con esto?".

Tanta actividad trae consigo cansancio. El niño de 6 años se fatiga con facilidad y además es propenso a las caídas a causa de su torpe precipitación.

Podemos concluir afirmando que, por lo general, existe en el niño de 6 años más actividad que verdadera realización.

Pensamiento

El niño de 6 años se encuentra en la primera etapa del desarrollo intelectual (según la clasificación de J. Piaget) denominada **pre-operacional,** que se extiende desde el primer desarrollo del lenguaje (2 años, aproximadamente) hasta el punto en el que el niño aprende qué es un símbolo (5, 6 años).

En este período pre-operacional la primera realización simbólica es que el niño aprende a representar el mundo externo a través de símbolos establecidos por una generalización simple; las cosas se representan como equivalentes cuando comparten alguna propiedad en común.

Pero el mundo simbólico del niño no hace una clara separación entre los sentimientos y motivos internos por un lado, y la realidad externa por el otro. El sol se mueve porque Dios lo mueve, y las estrellas tienen que ir a la cama, igual que él. El niño tiene poca capacidad para separar sus propios objetivos de los medios para lograrlos. En lugar de analizar y sintetizar como el adulto, toma los símbolos por hechos, es decir el símbolo de determinada "cosa" por la cosa misma.

Por lo tanto no podemos hablar en esta etapa de un pensamiento **lógico** pero, ¿qué es lo que caracteriza a este pensamiento **pre-lógico?** El niño no puede todavía realizar conceptualizaciones amplias, es decir no puede abstraer y sacar conclusiones generales de los hechos concretos. Por ejemplo: si le preguntamos a este niño en qué se parecen una ciruela y un durazno, podrá responder que los dos se comen, o que los dos tienen cáscara; incluso podemos llegar a escuchar que él come duraznos y ciruelas todos los días.

Como se ve, no ha podido —a partir de un hecho concreto (ciruelas, duraznos)— abstraer las notas esenciales de ambos objetos y englobarlos diciendo que ambos son frutas.

Lo que falta principalmente en esta etapa es el concepto de **reversibilidad.** Cuando cambia la forma de un objeto (al igual que se cambia la forma de una pelota de plastilina) el niño pre-operacional no puede captar la idea de que puede volverse a modelar para que recupere su forma original. Debido a esta falta fundamental, el niño no puede comprender determinadas ideas que son la base de la física y de las matemáticas: la idea matemática de que uno conserva la cantidad, aunque se divida un grupo de cosas en subgrupos; o la noción física de que uno conserva masa y peso aún cuando cambie la forma de un objeto.

Todavía no conserva el todo; luego, no puede aún iniciarse en las operaciones.

Tiempo y espacio

A los 6 años no se vive tanto en el momento actual, en el "ahora".

El niño responde correctamente a preguntas tales como:

¿A qué hora vas a la escuela?
¿A qué hora volvés de la escuela?
¿Qué hacés en el otoño?
¿En qué grado estás?

El espacio sufre un definido proceso de expansión con respecto a un año atrás. Se interesa no sólo en lugares específicos, sino en las relaciones entre la casa, la vecindad y la comunidad, incluyendo la escuela.

Está aprendiendo a distinguir su mano izquierda de su derecha, pero no puede diferenciar derecha e izquierda en otra persona.

7 AÑOS

Los 7 años representan un paso más en el proceso evolutivo. Pero al decir un paso más estamos indicando un punto de referencia; para poder expresar que algo avanza, necesito especificar con respecto **a qué** avanza. De ahí la importancia de considerar las características que conforman el perfil de madurez del niño de 7 años partiendo de las de la etapa anterior (6 años). De esta manera su significado resultará más relevante.

Así como los 6 años es una edad de transición, los 7 años constituyen una edad de **asimilación.** Aparece una especie de aquietamiento: este niño atraviesa por períodos de **calma** y de **concentración,** en los que sedimenta la experiencia acumulada y relaciona las experiencias nuevas con las antiguas.

Precisamente la clave de la psicología del niño de 7 años la constituyen las **tensiones internas** (asimila).

El niño de 6 años está creciendo; el niño de 7 años **medita** (posee vida interior), piensa y repiensa las cosas en función de la repercusión de éstas sobre su propia personalidad. Un año más adelante (8 años) será más expansivo.

De ahí sus períodos de cavilación, de tristeza, de timidez, de cierta melancolía, de descuidos y distracciones.

Podemos decir que ha alcanzado un nivel mayor de madurez. En lugar de la bipolaridad explosiva se da una **consolidación interna.**

A esta edad el niño es más **reflexivo**, se toma su tiempo para pensar, es decir posee capacidad crítica y de razonamiento.

Una parte integrante de esta madurez es la **perseverancia**, es decir, la tendencia a continuar y a repetir una conducta que brinda satisfacciones (ej.: dibuja un avión, lo vuelve a dibujar una y otra vez con pocas variantes).

En general podemos decir que su función evolutiva consiste en adaptar sus reacciones emocionales a las normas culturales, conservando al mismo tiempo su propia identidad.

¿Cómo influye esto en su personalidad?

El niño de 7 años está adquiriendo **mayor conciencia de sí mismo** al absorber impresiones de lo que ve, de lo que lee, de lo que oye, y las elabora en sus propios pensamientos y sentimientos, refuerza y construye su sentido de sí mismo. En ciertos niños de esta edad la conciencia de sí mismo se relaciona con su ser físico: tiene mayor conciencia de su cuerpo.

Por otra parte, al ser un niño "que se vuelca hacia adentro" es común que manifiesta **preocupación por sus actos** (se avergüenza de sus errores y de sus temores; es muy suceptible a lo que puedan pensar los demás). Una de las maneras de defenderse, de protegerse, consiste en apartarse de toda situación que no le agrade. De ahí que tienda a **retraerse.**

Se caracteriza, además, por ser serio y prudente; serio con respecto a sí mismo (respecto de cualquier responsabilidad que se le asigne, especialmente escolar) y prudente en las actividades físicas, en las situaciones sociales y en su manera de encarar tareas nuevas.

¿Cómo se nos presenta entonces el niño de 7 años?

Concienzudo, escrupuloso, conservador, persistente, responsable, reflexivo, melancólico.

En sus relaciones interpersonales

El niño de 7 años está adquiriendo no sólo conciencia de sí mismo sino también **conciencia de los demás.** Se muestra menos empecinado y testarudo que antes y manifiesta un desapego progresivo de la madre y un apego a otras personas. Las relaciones con éstas han variado notablemente con respecto al niño de 6 años.

Es un niño más sociable, ha perdido el descaro de los 6 años. Es cortés, comprensivo y capaz de verdadero afecto.

Todas estas características hacen que el niño de 7 años comience a ser un verdadero miembro del grupo familiar y empiece a sentir una mayor inclinación por conocer gente extraña y relacionarse (le agrada escuchar conversaciones de un grupo de mayores y le agrada hacer visitas).

Con los demás niños

Teniendo en cuenta las características anteriormente mencionadas, podemos decir que el niño de 7 años manifiesta un mejor desempeño, cuando se encuentra en grupo, que el niño de 6 años.

En sus juegos

Ya no exige compañía como antes, pasa períodos bastante prolongados con actividades solitarias.

Tiene más capacidad que antes para **jugar solo,** por lo tanto puede dedicarse más fácilmente a una tarea sin tener que adaptarse a las ideas de los demás.

Sabe **planear** de antemano lo que habrá de hacer y muestra propensión a ser obsesivo en sus intereses de juego ("tiene la manía de . . ."; armas de fuego, colorear, etc.).

En las actividades motrices gruesas, el niño de 7 años es **prudente,** pero no temeroso (es muy experto en trepar árboles).

Sus juegos colectivos son de tipo similar a los de los seis años, con menor capacidad para fingir y con mayor **realismo** (ej.: si juega "A la maestra", debe contar con todos los implementos —útiles, sillas, mesas— e incluso solicitará alumnos reales, no imaginarios).

Pero estos juegos no están aún bien organizados, ya que todavía persigue objetivos individuales.

Le gustan los juegos de sociedad y los rompecabezas.

Puede manejar mejor los juegos porque su interés por ganar no es tan marcado como antes. Afrontará, incluso, juegos complicados como "el estanciero", los trucos con naipes, etc. Tiene afición a inventar cosas por cuenta propia y a armar aparatos.

Expresión emocional

Así como el niño de 6 años se hallaba en un estado de tensión, podemos decir que el niño de 7 años se halla en un estado de **aquietamiento.** En este período la vida del niño toma un tono más serio, más pensativo.

En su conducta se manifiesta más **inhibido,** más controlado y más consciente de los demás y de sus relaciones con ellos.

Comienza a adquirir la capacidad de ponerse en lugar de la otra persona, o más exactamente de incorporar a sí mismo la experiencia de otra persona (le emocionan los cuentos tristes, o una película que lo conmovió).

El niño de 7 años, tal como lo expresamos al hablar de su personalidad, posee una tendencia a **retraerse** ante las situaciones en lugar de permanecer en ellas y resistir, como lo hace el niño de 6 años.

Carece de confianza en sí mismo, hasta el punto de no querer siquiera intentar nada.

Se caracteriza, además, por establecerse ideales muy altos: quiere ser perfecto.

Es menos egoísta que a los 6 años, puede compartir mejor sus cosas.

Por otra parte, al tener mayor conciencia de sí mismo, de sus posibilidades, hace que pueda adoptar una actitud de **autocrítica** (algunos niños pueden llegar a reírse de sí mismos).

Descargas de tensión

A los 7 años no se producen ya descargas tan violentas como a los 6 años. El niño, al estar ocupado con sus propias actividades y pensamientos, ejerce un mayor control de su vida (ej.: sus muecas son menos frecuentes porque tiene mayor dominio de sus músculos faciales).

Puede decirse que el niño de 7 años llega más allá de las tendencias impulsivas y episódicas de la madurez de los 6 años.

Características motrices

Es una edad **menos efervescente** que los 6 años, aunque presenta repentinos estallidos de comportamiento muy activo. Sin embargo es más **prudente** en su manera de afrontar nuevos trabajos. Demuestra una nueva comprensión de las alturas y se comporta con cautela cuando trepa y cuando juega.

Repite incansablemente una actividad hasta dominarla. Con respecto a la motricidad fina manifiesta un mejor desempeño.

A esta edad la postura es más tensa y más unilateral que a los 6 años (ej.: se sienta con la cabeza hacia adelante e inclinada ligeramente hacia el lado no dominante, que es el más tenso y próximo al cuerpo). Mantiene la misma posición durante períodos más prolongados.

Se interesa, además, por los tamaños relativos: la altura de sus mayúsculas y minúsculas es ahora más uniforme, aunque el tamaño disminuye regularmente a medida que la escritura adelanta.

Pensamiento

El niño de 7 años se inicia en la segunda etapa del desarrollo intelectual, la del pensamiento **lógico-concreto:** éste se caracteriza por la aparición de las operaciones lógico-concretas.

¿Qué es una **operación**? Una operación es un **tipo de acción**: puede llevarse a cabo en forma bastante **directa** mediante la manipulación de objetos, o **internamente**, como cuando uno manipula los símbolos que representan cosas y relaciones que tiene en la mente.

Ahora, en este período, una operación difiere de una simple acción o conducta tendiente a lograr un objetivo en que está internalizada y es reversible. "**Internalizada**" significa que el niño no tiene que tratar de resolver problemas abiertamente por el sistema de ensayo y error, sino que puede llevar a cabo este proceso en forma mental. La **reversibilidad** está presente debido a que las operaciones, cuando son apropiadas se caracterizan por lo que se llama "comprensión completa"; es decir, una operación puede ser compensada mediante una operación inversa. Si, por ejemplo, las bolitas están divididas en sub-grupos, el niño capta intuitivamente que puede volverse a formar la colección original reuniéndolas de nuevo. Si al poner peso en una balanza la desnivela, busca sistemáticamente algo de menor peso para que vuelva a estar en equilibrio.

Con el surgimiento de operaciones concretas, el niño desarrolla una estructura internalizada con la cual puede operar. En el ejemplo de la balanza la estructura consiste en un orden consecutivo de pesos que el niño tiene en mente; dichas estructuras internas son esenciales. Son los sistemas simbólicos internalizados mediante los cuales el niño representa al mundo.

Ahora bien: estas operaciones son "concretas", y están ligadas a la acción. Es decir, el niño de este período puede "operar" sobre la realidad concreta. Lo que aún no puede realizar son las operaciones formales, es decir, si bien puede resolver problemas no está listo todavía para tratar con posibilidades que no se encuentran directamente ante él o que aún no ha experimentado.

Podemos hablar de la existencia de lógica dentro del pensamiento concreto que avala la aparición de la noción de número.

Tiempo y espacio

El sentido del tiempo se vuelve más práctico, más detallado, más seriado.

El niño de 7 años está conquistando la orientación en el tiempo así como en el espacio.

Sabe leer la hora, puede nombrar la estación del año en la que se encuentra y, por lo general, también el mes.

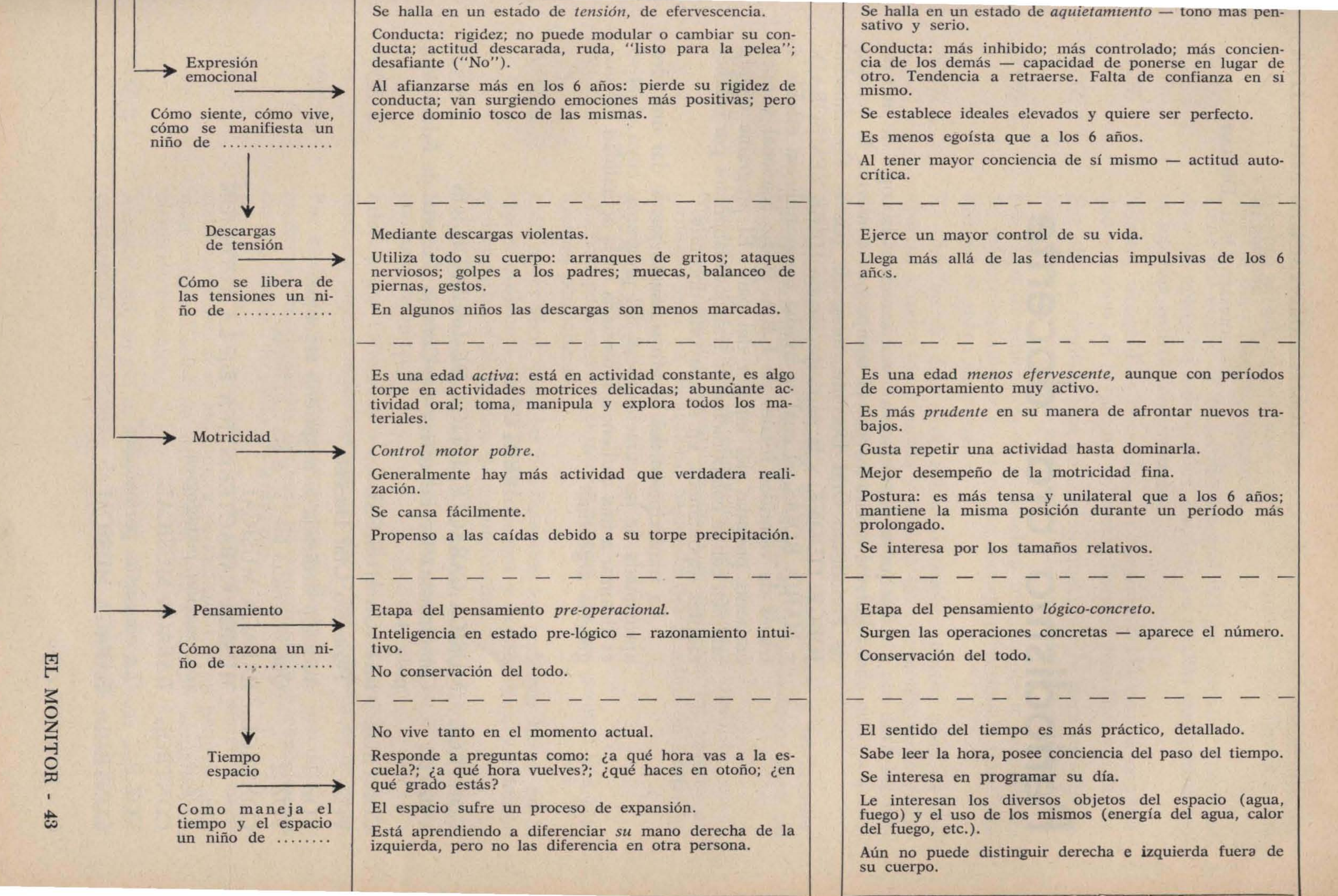
Tiene conciencia del paso del tiempo a medida que un acontecimiento sucede a otro. Le agrada programar su día.

Está interesado en el espacio como elemento que le brinda su lugar en el mundo. Le interesan especialmente los diversos objetos del espacio (la corteza terrestre, las piedras, las cascadas, el fuego) y le interesa además el uso de estos elementos (petróleo de la tierra, energía del agua, calor del fuego, etc.).

No puede todavía distinguir derecha e izquierda, excepto en relación con su propio cuerpo.

Lilia Conte de D'Aguila — Carlos Médico — Nélida García — María Elena Revuelta — Juana Ortíz de Montagut

	6 AÑOS	7 AÑOS
Perfil de Madurez Cómo se caracteriza un niño de	Edad de *transición* (cambios somáticos y psicológicos). *Dispersión.* Está creciendo. Edad de *conflictos* — Bipolaridad — Tiende a los extremos. Cualidad dramática. Edad del pensamiento intuitivo.	Edad de *asimilación* (concentración - sedimentación). *Reflexión* (capacidad de crítica y de razonamiento). Tensiones internas. *Medita,* vida interior. Consolidación interna — nivel mayor de madurez. Adapta sus reacciones emocionales a las normas culturales conservando su identidad. Perseverancia. Edad de las operaciones — preocupación por causa y condiciones de los fenómenos.
Personalidad Cómo es un niño de .	Se está edificando su *sentido de sí mismo* — se afirma paulatinamente. Es el centro de su propio universo (es autoritario, es dominante con lo que es suyo). Capacidad de fingir e imaginar cualquier situación o personaje. Oposicionista; reacciones contradictorias. Impulsivo, poco diferenciado, voluble, dogmático, compulsivo, excitable.	Mayor conciencia de sí mismo (absorbe impresiones que recibe y las elabora; conciencia de su cuerpo; preocupación por sus actos; serio y prudente). Tiende a retraerse. Concienzudo, escrupuloso, conservador, persistente, responsable.
En sus relaciones interpersonales con los demás un niño de	Se caracteriza por las *tensiones sociales* — por el carácter transicional de su conducta. Comportamiento descarado, desagradable, insolente; impúdico, jactancioso, rudo, peleador. En las relaciones interpersonales ofrece dificultades, no urbanidad.	Adquiere *conciencia de los demás* (menos empecinado y testarudo que a los 6 años; desapego de la madre, apego a otras personas). Es más social (cortés, comprensivo y capaz de verdadero afecto; comienza a ser un verdadero miembro del grupo familiar). Comienza a sentir mayor inclinación por conocer gente extraña y relacionarse.
Con los demás niños	En general integra grupos de dos — actividad desorganizada. No se lleva muy bien con sus amigos en el juego. Las demarcaciones sexuales no están aún firmemente trazadas.	En grupo — mejor desempeño que en 6 años. No exige compañía como a los 6 años — períodos prolongados con actividades solitarias. Comienza a aparecer cierta discriminación contra el sexo complementario.
En sus juegos	Amplía el campo de acción. En general ejercita (la actividad motriz gruesa; el juego imaginativo). Es brusco en sus juegos. Quiere ser el primero. Interés: pintar, colorear, recortar, pegar tierra y agua.	Más capacidad para jugar solo. *Planea* lo que hará. Es *obsesivo* en sus intereses de juego. En actividad motriz gruesa es más prudente, no temeroso. En juego colectivo: finge menos; más realista; no está bien organizado — persigue objetivos individuales. Interés: juegos de sociedad; rompecabezas, inventar cosas, armas; "estanciero", trucos con naipes.



Expresión emocional — Cómo siente, cómo vive, cómo se manifiesta un niño de	Se halla en un estado de *tensión*, de efervescencia. Conducta: rigidez; no puede modular o cambiar su conducta; actitud descarada, ruda, "listo para la pelea"; desafiante ("No"). Al afianzarse más en los 6 años: pierde su rigidez de conducta; van surgiendo emociones más positivas; pero ejerce dominio tosco de las mismas.	Se halla en un estado de *aquietamiento* — tono más pensativo y serio. Conducta: más inhibido; más controlado; más conciencia de los demás — capacidad de ponerse en lugar de otro. Tendencia a retraerse. Falta de confianza en sí mismo. Se establece ideales elevados y quiere ser perfecto. Es menos egoísta que a los 6 años. Al tener mayor conciencia de sí mismo — actitud autocrítica.
Descargas de tensión — Cómo se libera de las tensiones un niño de	Mediante descargas violentas. Utiliza todo su cuerpo: arranques de gritos; ataques nerviosos; golpes a los padres; muecas, balanceo de piernas, gestos. En algunos niños las descargas son menos marcadas.	Ejerce un mayor control de su vida. Llega más allá de las tendencias impulsivas de los 6 años.
Motricidad	Es una edad *activa*: está en actividad constante, es algo torpe en actividades motrices delicadas; abundante actividad oral; toma, manipula y explora todos los materiales. *Control motor pobre.* Generalmente hay más actividad que verdadera realización. Se cansa fácilmente. Propenso a las caídas debido a su torpe precipitación.	Es una edad *menos efervescente*, aunque con períodos de comportamiento muy activo. Es más *prudente* en su manera de afrontar nuevos trabajos. Gusta repetir una actividad hasta dominarla. Mejor desempeño de la motricidad fina. Postura: es más tensa y unilateral que a los 6 años; mantiene la misma posición durante un período más prolongado. Se interesa por los tamaños relativos.
Pensamiento — Cómo razona un niño de	Etapa del pensamiento *pre-operacional.* Inteligencia en estado pre-lógico — razonamiento intuitivo. No conservación del todo.	Etapa del pensamiento *lógico-concreto.* Surgen las operaciones concretas — aparece el número. Conservación del todo.
Tiempo espacio — Como maneja el tiempo y el espacio un niño de	No vive tanto en el momento actual. Responde a preguntas como: ¿a qué hora vas a la escuela?; ¿a qué hora vuelves?; ¿qué haces en otoño; ¿en qué grado estás? El espacio sufre un proceso de expansión. Está aprendiendo a diferenciar *su* mano derecha de la izquierda, pero no las diferencia en otra persona.	El sentido del tiempo es más práctico, detallado. Sabe leer la hora, posee conciencia del paso del tiempo. Se interesa en programar su día. Le interesan los diversos objetos del espacio (agua, fuego) y el uso de los mismos (energía del agua, calor del fuego, etc.). Aún no puede distinguir derecha e izquierda fuera de su cuerpo.

Periodismo oral docente

Lo que se reproduce a continuación es la copia de uno de los libretos realizados por el equipo que conforma la Sección de Periodismo Oral Docente, integrada por el Coordinador JORGE TIDONE, y la participación de HEBE ZEMBORAIN y MARIA ROJAS, el cual se irradia como audición estable a través de veintidós filiales de L.R.A. Radio Nacional y once emisoras privadas del interior del país. El programa cuenta también con la colaboración de trabajos elaborados por colaboradores espontáneos, en su mayoría docentes.

La transcripción del libreto siguiente puede dar una idea aproximada de las características del programa, cuyo objetivo es alcanzar a una audiencia interesada en la actualidad del magisterio argentino.

APERTURA

CONTROL	MUSICA CARACTERISTICA DE LA AUDICION
VOZ 1	Complementación Educativa, del Consejo Nacional de Educación, presenta:
CONTROL	RAFAGA MUSICAL
VOZ 2	"Periódico Oral Docente"
VOZ 1	Audición dedicada al magisterio argentino
VOZ 2	Que se irradia los . . . a las . . . horas
CONTROL	RAFAGA MUSICAL MUSICA CARACTERISTICA DE LA AUDICION
VOZ 1	**Información pedagógica**
CONTROL	RAFAGA MUSICAL
VOZ 2	"La educación permanente"
CONTROL	RAFAGA MUSICAL

VOZ 1	La educación permanente es una respuesta a las necesidades del hombre actual, necesidades nuevas y complejas que llevan a una revisión del concepto educativo.
VOZ 2	Tiene por objeto el desarrollo integral del ser humano, atendiendo a las aptitudes individuales, dándole los medios que posibiliten su máxima realización personal.
VOZ 1	Nuestra sociedad es dinámica, en contraposición con la comunidad primitiva, en la que sus valores culturales eran fijos y estables.
VOZ 2	Por ello se requiere una educación que prepare para el cambio, para crearlo y para que en él, el hombre no pierda su dignidad.
VOZ 1	Este tipo de educación no responderá únicamente a necesidades de perfeccionamiento en el orden técnico-profesional, sino también en el orden espiritual.
VOZ 2	El objetivo de ésta será entonces mucho mayor, pues deberá abarcar a todos los hombres y a todas las conductas, tanto culturales, como cívicas o laborales, y especialmente nos dará los medios para que nosotros tomemos conciencia de toda nuestra actividad.
VOZ 1	Permitiéndonos comprender nuestras costumbres y tradiciones, nuestras creencias e ideologías, como así preparándonos para un paulatino cambio.
VOZ 2	Tratando de cambiar la educación de tipo enciclopedista con la educación práctica, desarrollando conjuntamente los valores espirituales con los científicos, haciendo del hombre un individuo en constante perfeccionamiento.
CONTROL	RAFAGA MUSICAL
VOZ 1	¿Y cómo podremos organizar un sistema que nos permita la actualización permanente?
VOZ 2	Esto no es fácil, pero los fundamentos los podemos hallar en la rápida evolución de los conocimientos y las técnicas, y también en la aparición de medios de comunicación.
VOZ 1	Ya sea en la televisión, el cine, la prensa escrita, las que pueden influir de modo decisivo mediante sus contenidos en el perfeccionamiento humano.
VOZ 1	Además por los cursos y cursillos de perfeccionamiento, tan difundidos hoy en todos los terrenos del saber y del hacer humano.
VOZ 2	Por medio de las grandes empresas modernas que practican, sin excepción, modalidades diversas de actualización y capacitación de su personal, en todas las jerarquías.
VOZ 1	En cuanto a los profesionales se los obligaría a perfeccionarse continuamente, si se les tomara periódicamente un pequeño examen exigiéndoseles de esta forma una constante actualización científica y técnica.
VOZ 2	Aunque esto, en sus rudimentos, ya se puede observar en los departamentos de graduados de las distintas casas de estudios, que

	con una intensa labor informan a los interesados sobre los adelantos producidos.
CONTROL	RAFAGA MUSICAL
VOZ 1	De esta manera, la educación permanente tratará que el hombre sea el dueño de sus decisiones, en contraposición del hombre masa capaz de ser conducido, por carecer de información, sin ningún respeto por su individualidad.
VOZ 2	El hombre obtendrá de esa educación los medios para decidir sobre su destino, porque desde los primeros años se deberán respetar y encauzar sus inquietudes.
VOZ 1	Será una manera de vivir, de tener conciencia de su mundo, preparándolo para que cada etapa, desde la infancia hasta la vejez sea vivida intensamente.
VOZ 2	Aportando al ser humano todas las experiencias que contribuirán eficientemente en su realización personal, ayudando a la reorganización del destino humano, asimilando en beneficio de todos las conquistas del hombre actual.
VOZ 1	La persona que adquiera conciencia de toda su actividad logrará la responsibilidad necesaria para ayudar a quienes no han encontrado el camino de los auténticos valores.
CONTROL	RAFAGA FINAL
CONTROL	MUSICA CARACTERISTICA DE LA AUDICION
VOZ 1	**Suplemento cultural**
CONTROL	RAFAGA MUSICAL
VOZ 2	"La numismática y sus comienzos en la Argentina"
CONTROL	RAFAGA MUSICAL
VOZ 1	Es muy probable que a usted le interese coleccionar alguna clase de objetos.
VOZ 2	Quizás le gusten los discos, los libros, las estampillas, los frascos originales . . .
VOZ 1	¿Por qué no las monedas y las medallas, que son a la vez expresiones artísticas y recuerdos de acontecimientos destinados a perdurar en la comunidad, en el país o en el mundo?
VOZ 2	Usted conoce, entonces, la palabra **numismática,** la cual designa, según el diccionario, a la ciencia que estudia monedas y medallas antiguas.
VOZ 1	Sin embargo, la complejidad de las investigaciones y la importancia que han adquirido, obliga en los últimos años a discrepar con la definición del diccionario.
VOZ 2	Hoy, cuando decimos numismática, nos referimos sólo al estudio de las monedas.
VOZ 1	Mientras que el estudio de las medallas da origen a otra ciencia: la **medallística.**
VOZ 2	En esta charla habremos de referirnos a los comienzos de la numismática y de la medallística en la República Argentina.

CONTROL RAFAGA MUSICAL

VOZ 1 Cuando en 1815 don Bernardino Rivadavia, junto a don Manuel Belgrano, debió trasladarse a Europa en misión diplomática, el hombre que habría de ser nuestro primer presidente tuvo ocasión de conocer, en Francia, a Luis César Dufresne de Saint León, dueño de una importante colección de medallas y monedas de las más diversas épocas.

VOZ 2 La colección Dufresne había pertenecido al padre Cassone, especialista que fuera Guardián de Medallas del Vaticano.

VOZ 1 Dufresne propuso a Rivadavia entregarle lo que constituía un verdadero tesoro, a cambio de tierras en las regiones del Río de la Plata.

VOZ 2 El gobierno de Buenos Aires desechó la propuesta del coleccionista francés, pero no quiso desperdiciar la oportunidad de enriquecer la cultura de nuestro pueblo. Luego de largas tramitaciones, en 1823, llegaron a Buenos Aires las piezas adquiridas en la suma de seis mil quinientos francos.

VOZ 1 Se trataba de un conjunto de monedas griegas y romanas; y de otro, compuesto por retratos en metal de hombres ilustres del mundo y de Francia.

VOZ 2 Este patrimonio sirvió de base al Museo Público de Buenos Aires, antecedente del actual Museo Histórico Nacional donde se hallan, en la actualidad, las colecciones a las cuales nos referimos.

VOZ 1 Donaciones de Andrés Lamas, de Juan Cruz Varela, del cónsul inglés Ricardo Pouset, entre otras, completaron la primitiva serie de piezas numismáticas y medallísticas.

CONTROL RAFAGA MUSICAL

VOZ 2 Pero el interés por las colecciones no se redujo al esfuerzo inicial de Rivadavia.

VOZ 1 Don Pedro de Angelis, en 1840, publicó la primera catalogación de monedas y medallas con el título de "Explicación de un monetario del Río de la Plata". Se trataba de la colección particular del gobernador, don Juan Manuel de Rosas.

VOZ 2 La numismática y la medallística contaron, en la Argentina, con otros notables estudiosos. Hacia 1850, don Manuel Ricardo Trelles inicia la publicación de estudios e investigaciones de gran valor científico.

VOZ 1 El doctor Aurelio Prado y Rojas funda, en 1872, el Instituto Bonaerense de Numismática y Antigüedades.

VOZ 2 En 1893, se constituye la Junta de Numismática Americana, luego Junta de Historia y Numismática Americana, cuyo primer presidente es don Bartolomé Mitre, y en la que intervienen estudiosos de la categoría de Alejandro Rosa, Enrique Peña y Angel Justiniano Carranza.

CONTROL RAFAGA MUSICAL

VOZ 1 Nos detenemos aquí, porque quienes cultivan después la numismática y la medallística son tantos, y de tanto mérito, que sería poco menos que imposible referirnos a sus trabajos.

VOZ 2 Diversas instituciones se han creado en la Argentina dedicadas a esas actividades y aumenta cada día el número de los interesados en ellas.

VOZ 1 Porque una moneda antigua o una vieja medalla son, para los amantes del pasado, como un libro abierto.

VOZ 2 Y un buen libro abierto, lo menos que merece es ser leído.

CONTROL RAFAGA FINAL

CONTROL MUSICA CARACTERISTICA DE LA AUDICION

VOZ 1 **Bibliográficas**

CONTROL RAFAGA MUSICAL

VOZ 2 Una conocida editorial de Buenos Aires ha preparado una serie titulada "Para escuchar y para hablar", dedicada a los niños más pequeños.

VOZ 1 Para esta colección, María Hortensia Lacau, la conocida autora de "Yo y hornerín" y "País de Silvia", presenta su último libro "El arbolito Serafín".

VOZ 2 Ya su título nos sugiere la edad de sus destinatarios. Para ellos se ha logrado una cuidada edición, llena del encanto de las ilustraciones de María Angélica Chamorro.

VOZ 1 La temática del libro gira en torno al árbol, tal como lo indica su presentación:

Yo soy
el Arbolito
Serafín.
Un arbolito
alegre
y vagabundo
que anda
por el bosque
y por el mundo
tocando
su violín.
. . . .

VOZ 2 Aunque es conveniente señalar que las verdaderas protagonistas de la obra son las hojas, humanizadas con recursos simples pero atractivos.

VOZ 1 Quizás pueda objetarse la reiteración de su temática, pero el acierto de la copia disimula con su gracia esa aparente repetición. Escuchemos algunos ejemplos:

VOZ 2

Hojita de junquillo
¿es cierto
que perdiste
tu flequillo?

VOZ 1		Hojita de malvón dime la verdad: ¿volaste alguna vez en un avión?
VOZ 2		Hojita de violeta ¿me llevás a pasear en bicicleta?
CONTROL	RAFAGA MUSICAL	
VOZ 1	María Hortensia Lacau ha logrado plenamente su propósito: crear un mundo casi mágico al alcance de los más chiquitos.	
VOZ 2	Por eso recomendamos esta simpática colección que cuenta además con otros títulos de destacados autores que comentaremos en sucesivas ediciones.	
CONTROL	RAFAGA FINAL	

CIERRE

VOZ 1	Se ha dado lectura a un número más del Periódico Oral Docente.
CONTROL	RAFAGA MUSICAL
VOZ 2	Colaboraron hoy en su redacción:
VOZ 1	Gustavo L. Fernández
VOZ 2	En la Sección **Información Pedagógica.**
VOZ 1	Juan Bautista Sprumont
VOZ 2	En la Sección **Suplemento Cultural**
VOZ 1	Y Hebe Zemborain
VOZ 2	En **Bibliográficas**
VOZ 1	Tuvieron a su cargo la locución:
VOZ 2	....
VOZ 1	....
VOZ 2	Coordinador General:
VOZ 1	Jorge Tidone
CONTROL	RAFAGA MUSICAL
VOZ 2	Invitamos al magisterio de todo el país a que nos haga llegar sus colaboraciones y sugerencias a Periódico Oral Docente, Calle Pizzurno 935, 4º Piso, Oficina 311, Buenos Aires.
CONTROL	MUSICA DE CIERRE

Sección de
Periódico Oral Docente:
JORGE TIDONE

HEBE ZEMBORAIN
MARÍA ROJAS

Trabajo presentado en representación del Consejo Nacional de Educación en el Segundo Simposio sobre la Enseñanza en las Fuerzas Armadas, realizado del 9 al 14 de junio de 1975. Aprobado en el plenario general y recomendado para su aplicación en la Escuela Primaria del Instituto Social Militar "Dámaso Centeno".

Una experiencia de teatro generador en el ámbito del Consejo Nacional de Educación

Función educativa del teatro

El carácter educativo del hecho dramático se evidencia a partir de las más simples expresiones del género. La acción, la acción dramática en su más elemental sentido de exposición de los conflictos del hombre, es el vehículo inmediato para un aprendizaje colectivo en el que se es actor y espectador al mismo tiempo.

Como uno de los primeros medios de comunicación masiva, el teatro se ha desarrollado notablemente tanto en el aspecto literario como en el de la representación propiamente dicha. Símbolo de una cultura, es parte del intento del hombre para definirse a sí mismo.

Sumando a su carácter primordial de medio de entretenimiento la posibilidad de transmitir información, ideas, sentimientos comunes y modelos humanos, el teatro estimula también la fantasía y los poderes creativos del hombre. Esta característica del teatro lo vincula fuertemente con la problemática educativa.

Un cúmulo de posibilidades se abre si nos detenemos tan sólo en este interrogante: ¿es lícito dejarlo formar parte de la enseñanza asistemática, o debemos incorporarlo como técnica auxiliar a la enseñanza sistemática?

Teatro de niños y teatro para niños

El niño constituye una estructura en permanente desarrollo. Su pensamiento madura y se complejiza a través de la interacción con la realidad en que se halla inmerso. Es el producto de una actividad constante, nunca de la mera reflexión contemplativa. El enlace de conceptos, la concreción de relaciones que establecen una cadena de conocimientos suceptibles de ser reestructurados dinámicamente constituyen en nuestro concepto acciones concretas del niño en su marcha hacia la maduración intelectual.

A través de esquemas que sólo le brindan la posibilidad de memorizar, más que construir conocimientos, no se podrá obtener un verdadero aprendizaje, que respete el proceso madurativo del niño, que lo conduzca hacia la condición del hombre libre, que lo haga capaz de crear, recrear, transformar, participar y decidir.

La actividad reflexiva del niño sobre los fenómenos que lo rodean debe estimularse con la mayor variedad de circunstancias y elementos que enriquezcan su experiencia y estén relacionados con sus propios intereses. Por lo tanto, la presentación de muchos elementos divorciados del interés del niño en nada ayuda al proceso educativo y tan sólo logrará una atracción forzada y artificial sustentada en los elementos formales pero aislada del contexto de la realidad del niño. Esto es válido también para enfocar la relación entre el teatro y el niño.

El teatro ha sido el producto de individualidades excepcionalmente capacitadas para entender, ordenar y transmitir un conjunto de reflexiones experimentadas socialmente por los miembros de una comunidad, que reflejan situaciones de la vida cotidiana, que, trasladadas a la escena con un alto poder de análisis y síntesis, nos hacen comprender su potencial educativo al presentar conflictos que son compartidos por los espectadores.

Si además le sumamos el efecto particular que produce en la fantasía la magia del movimiento, la expresión, el color y la posibilidad de reconstruir el pasado, el presente y el futuro, en un escenario donde todo es posible, se comprenderá la amplitud de posibilidades que ofrece al quehacer docente.

Sin embargo esta amplitud se puede canalizar tan sólo a través de dos tipos de representaciones: las que encuadramos dentro del teatro **de** niños y las que constituyen el teatro **para** niños.

En el primer caso se trata de la utilización de la expresión dramática como recurso para provocar la comunicación directa del niño con los miembros de su grupo. Puede estar regido por pautas establecidas, es decir sometido a la trama de una obra establecida previamente o bien ir construyéndose en forma de relato a partir de las sensaciones experimentadas por los alumnos actores en ese momento. Constituye un recurso altamente positivo cuando lo que se busca es permitir la expresión espontánea del niño ubicado en un ambiente determinado.

El segundo caso aborda el trabajo con actores profesionales frente a los cuales el alumno es un espectador inmerso en la magia que envuelve a quienes

presencian el desarrollo de una trama. Es el campo en el que más ha incursionado el llamado teatro comercial que se ofrece en las salas de nuestro medio.

Analizando el conflicto que se detecta allí llegamos a la conclusión que el niño de nuestros días, diseñado en sus expectativas por los estereotipos que ha ido modelando ese monstruo contemporáneo llamado televisión, se ha transformado en un sujeto difícil de motivar, que se hastía si no participa, y a quien sólo le han inculcado la participación forzada y violenta.

Es así como es dable observar en las salas en las que se presentan obras para niños, el desenfreno de los espectadores en sus conductas y la desorientación de quienes desde el escenario ven perderse las posibilidades de la comunicación. En esa disyuntiva han optado en la mayoría de los casos por ceder a la presión y comenzar a colocar estímulos que sólo histerizan a los niños.

El teatro ha perdido de esta manera en gran medida su alto y positivo valor formativo.

Resulta claro, pues, que era necesario reencauzar el camino recorrido por el quehacer dramático para niños. Ubicados en los límites de la realidad que en nuestras escuelas se vive, el uso del teatro de niños queda supeditado a la participación en las festividades escolares o en determinadas circunstancias en las que concurren la presencia de algún maestro entusiasmado por el arte dramático y la disposición de alumnos expresivos. El ámbito más propicio para rescatar es entonces el del teatro **para** niños, revalorizando el texto de las obras, exigiendo de los actores una profesionalidad que jerarquice la función (el teatro para niños no puede ser nunca el comienzo del oficio sino que está ubicado a la altura de las obras más exigentes) y una posterior utilización del material emergente de la representación en lo que hemos dado en llamar **la respuesta diferida.**

Se deberá realizar una selección adecuada del material para que se logre una eficaz inserción en la comunidad, y que constituya una variedad de experiencias tendientes a facilitar la capacidad de comprensión por parte del niño puesto en espectador activo y participante.

El teatro para niños, efectivamente considerado, constituye un campo de insospechados horizontes en el proceso educativo.

Teatro: realidad y fantasía

Si algo puede definir al niño es su inagotable capacidad de juego. Apelar a la fantasía para suplir las más diversas facetas de la realidad, para embellecer los lugares y los objetos, para otorgar poderes innumerables a las personas y a las cosas, en síntesis crear un mundo propio, es también un juego.

De ahí que la experiencia dramática, ese juego colectivo en el que se ríe y se llora, se ama y se odia, se vive y se muere, **"como si"** fuera realidad, es un juego.

La fragilidad de los límites entre realidad y fantasía, límites tan hábilmente manejados por el niño según normas y características originales, permite al tea-

tro ofrecer a la mente infantil contenidos profundamente educativos, modelos de conducta, variedad de sentimientos, riqueza de expresión, en un marco de libertad creadora, apelando a la novedad que interesa, a la figura tradicional sumamente familiar, a las personificaciones de animales y objetos.

Ese paralelismo entre la mente infantil y la libertad que el juego teatral puede alcanzar hace de la experiencia dramática un estímulo inapreciable, un medio de comunicación eficaz que debe ser aprovechado en los años de escolaridad.

Vehículo de pautas de comportamiento, modelo de lengua, creación estética, portador del pensamiento de cada época, el teatro pasa a formar parte de los recursos didácticos de la enseñanza sistematizada. Para ello los sistemas educativos deben explicitar las características de este tipo de comunicación en su real trascendencia para el niño.

La comunicación dramática y la respuesta creadora del niño

Enfrentando los elementos fundamentales de la experiencia dramática desde el punto de vista de la comunicación puede elaborarse la siguiente síntesis:

Momento	Emisor	Mensaje	Receptor	Respuesta
Previo	Autor Compositor Escenógrafo Director	Texto Música Escenografía "Puesta en escena"		
Representación	Actores Músicos Maquinistas Iluminador	Acción dramática Elementos auxiliares	Público espectador	Reacción inmediata
Posterior			Público	Respuesta diferida

Esta particularidad del hecho dramático, que exige la simultaneidad temporal de "actores" y "público" para la completa realización, no desplaza sin embargo los pasos previos de elaboración del mensaje en las instancias de la "creación" del espectáculo en sus aspectos literario, musical, plástico y actoral. Por otra parte la respuesta no se plantea solamente en términos de inmediatez sino como modificación de la conducta a plazo más largo como resultado de una elaboración e internalización de los contenidos observados.

Es esta posibilidad de respuesta mediata, que en el caso del niño se manifestará en términos de creación, lo que hace del teatro tan valioso recurso didáctico y potenciador de las aptitudes expresivas del niño. El niño no se limitará a comentar lo visto: imitará, modificará, incorporará a la porción del mundo vislumbrada en el escenario, sus propias fantasías y verdades; transportará a sus juegos y sus cantos lo que ha vivido en el teatro. Incorporará a su vida lo allí vivido.

Teatro generador

El ciclo de teatro para niños que integra la experiencia de Teatro Generador del Consejo Nacional de Educación ha tenido como objetivos:

a) Desarrollar la actividad teatral como expresión social y cultural.

b) Lograr que el alumno se ponga en contacto con buenas expresiones de teatro para que acceda a los valores culturales en general y a los literarios en particular.

c) Favorecer la formación de un buen espectador.

d) Generar expresiones de reflexión y creación a partir del hecho teatral.

El último objetivo, basado en las características del hecho dramático como forma de comunicación, determinó la estructuración del proyecto sobre las siguientes premisas:

1) Considerar al niño-espectador como una unidad afectivo-intelectual cuyas respuestas surgen en forma de actividad creadora favorecida por la reflexión y estimulada por la fantasía.

2) Integrar las diversas áreas de aprendizaje a partir de la aprehensión sincrética del fenómeno dramático cuyo análisis se realiza a través de diversas actividades (lingüística, plástica, manual, musical, física, etc.).

3) Instrumentar al maestro para la proposición de actividades acordes con las características e historia de los grupos escolares.

Según lo expresado, la selección de las obras y los pasos de la experiencia resultaron de la acción conjunta de docentes, técnicos y los responsables de la dirección de las representaciones.

Las piezas incluidas en la experiencia han formado parte del ciclo de teatro programado por el Consejo Nacional de Educación, seleccionándose seis espectáculos que cubrieron los tres niveles de la escolaridad primaria:

Para Jardín de Infantes y hasta 3er. Grado:	1. "El maravilloso mundo de los muñecos", por la Compañía de Títeres MARIONET.
	2. "Juan de los Caminos", de Hugo MIDON.
De 4º a 7º Grado:	3. "El monigote en la pared", de Conrado Nalé Roxlo, adaptación de un cuento por Roberto AULES.
De 5º a 7º Grado:	4. "El Quijote de los niños", adaptación de la obra de Cervantes por Roberto MEDINA.

5. "Sorpresas", de Hugo MIDON.

De 1º a 7º Grado: 6. Teatro de Mimo, de Roberto ESCOBAR e Igon LERCHUNDI.

Esta selección abordó, además, formas y géneros dramáticos diversos, tales como títeres ("El maravilloso mundo de los muñecos"), mimos (Teatro de Mimo), comedia musical ("Juan de los Caminos"), divertimiento musical ("Sorpresas") y adaptación de textos narrativos ("El Quijote de los niños" y "El monigote en la pared"). Intervinieron en la selección la Comisión de Espectáculos de la División de Complementación Educativa y los grupos Técnicos de Lengua y Literatura Infantil.

Además, con la supervisión de la Vocalía de Didáctica y la coordinación responsable de la totalidad del proyecto de Complementación Educativa con los Grupos de Apoyo de Lengua, Literatura Infantil y las Supervisiones Seccionales de Actividades Plásticas, Música y Educación Física, se encaró la confección de documentos de apoyo. Asimismo, en sesiones de trabajo realizadas con la participación de miembros de distintos sectores técnico-docentes del Consejo Nacional de Educación se confeccionaron las fichas destinadas a ofrecer a los maestros de grado y especiales las sugerencias metodológicas necesarias para la concreción de la experiencia.

Para la elaboración de los documentos de apoyo, el material se organizó según los primeros aspectos:

1º) Elementos fundamentales de la representación teatral: breve enumemeración y síntesis de los elementos mencionados (acción, personajes, accesorios auxiliares) destinada al maestro para orientarlo sobre la terminología y principios teóricos que se manejarían en el resto del trabajo;

2º) Sugerencias para la tarea previa: entendidas como orientación del niño sobre la experiencia teatral en general y suministro de información sobre el espectáculo que verían;

3º) Cuadro guía para el maestro sobre el espectáculo que se vería: ofrecía al maestro una síntesis de los elementos fundamentales de la representación (organización en actos, cuadros y escenas, acción, personajes, escenografía, utilería y efectos). Después de la función daría al maestro una enumeración de los elementos que surgirían en la actividad del alumno permitiendo su aprovechamiento integral.

4º) Sugerencias para la tarea posterior a la representación: proponían una ordenación de la tarea en tres pasos:

a) Comprensión de la obra: ofrecía una guía esquemática para la fijación de los elementos fundamentales;

b) Análisis de la obra: una guía para el análisis, destinada a la explicitación de los elementos y otras alternativas para lograr esa explicitación;

c) Aprovechamiento integral: sugerencias de actividades para las diversas áreas de la expresión (composición, lectura y comentario, perio-

dismo escolar, recreación dramática y mímica, afiches, ilustraciones, fotografía, efectos sonoros, educación física, actividad instrumental y coral, etc.).

La adecuación al nivel evolutivo del niño determinó, en cada caso, la selección de las actividades. En las fichas destinadas a los grados inferiores se reemplazó la tarea de análisis acentuando en cambio los aspectos lúdicos de la actividad propuesta. En total se elaboraron cuatro fichas correspondientes a las obras: "El Monigote en la pared", "El Quijote de los niños", "Juan de los Caminos" y "Teatro de Mimo".

Las actividades previstas para el niño consideran como objetivos a lograr:

1º) Satisfacer la curiosidad del niño con el aporte de datos sobre el espectáculo;

2º) Estimular el interés y facilitar el enfrentamiento con el espectáculo desechando expectativas falsas o temores frente a la novedad;

3º) Aprovechar las experiencias previas clarificando los conceptos y equilibrando la información en el grupo;

4º) Incorporar la experiencia teatral al currículo del grado, despojándola de rasgos de improvisación o casualidad.

Las **sugerencias para la tarea posterior a la representación** fueron propuestas teniendo en cuenta el poderoso estímulo que la representación era por sí; se trató de instrumentar al maestro para canalizar la variedad de respuestas que el grupo escolar podía ofrecer de acuerdo con los intereses individuales, el nivel del grupo y la modalidad de trabajo del grado.

El aprovechamiento integral de la obra se presentó como conjunto de actividades desarrolladas con la coordinación de los docentes de las diversas áreas afines: en el plano de la expresión lingüística se propusieron actividades de composición oral y escrita, debates, encuestas, lectura y comentario de narraciones de tema afín, entrevistas, periodismo escolar, recreación mímica y dramática, etc.; en el área de la expresión plástica se propusieron la elaboración de afiches, ilustraciones con técnicas diversas, fotografía, etc.; en el campo de la educación física se propuso la sistematización de secuencias de movimientos promovidos por la temática teatral, juegos y competencias; para el área musical, la actividad comprendió desde la onomatopeya hasta la composición de melodías simples, incluyendo el canto, el recitado, la marcación de ritmos e intensidades y la ejecución de instrumentos; las actividades prácticas propuestas fueron variadas: construcción de títeres, móviles, estructuras en alambre, fotografía, etc.

Se realizaron luego dos trabajos de evaluación del proceso del Teatro Generador, los cuales abarcaron las perspectivas más amplias posibles:

a) Con referencia a los aspectos organizativos del programa se realizó una encuesta entre una muestra de veintiún establecimientos;

b) Con referencia al espectáculo en sí y la actividad del alumno se elaboró, por intermedio de la Oficina de Investigación de Medios Audiovisuales, un audiovisual que abarcó el proceso de los años 1973 y 1974.

Podría sintetizarse el resultado de la evaluación realizada en una breve enumeración de condiciones aconsejables para la reedición de la experiencia:

1) Necesidad de instrumentar al maestro para la conducción del proceso mediante el contacto directo con las oficinas y grupos de apoyo en reuniones de trabajo previas.

2) Conveniencia de estimular la creación infantil mediante variadas formas de publicidad de lo realizado (por ejemplo: exposición de trabajos como la realizada en 1974 en el Consejo Nacional de Educación).



"Canciones para mirar", de María Elena Walsh, por China Zorrilla, en el Teatro de la Ribera.

3) Coordinar la actividad de los maestros de grado y de materias especiales para aprovechar al máximo todas las variantes expresivas del niño.

4) Proseguir con programas que brinden al niño variedad de formas dramáticas acordes con su nivel evolutivo.

5) Conveniencia de estrechar los contactos con organismos relacionados con el teatro para multiplicar los recursos puestos al alcance del niño, incorporándolos a la programación del Consejo Nacional de Educación.

6) Propiciar charlas entre los docentes y la gente de teatro después de la representación para intercambio de ideas y experiencias.

7) Instrumentar a las escuelas y organismos comunitarios para el desarrollo de sus propias experiencias teatrales con el apoyo del Consejo Nacional de Educación.

Seleccionadas las obras y contratados los elencos, la concurrencia de las escuelas a los espectáculos se organizó con la coordinación de las respectivas supervisiones seccionales, cada una de las cuales, en las fechas establecidas, concentró 750 alumnos por función. Las representaciones tuvieron lugar en el Teatro de la Ribera, ubicado en el barrio de la Boca del Riachuelo.



"Canciones para mirar" de María Elena Walsh, espectáculo ofrecido en el Teatro de la Ribera por el elenco de China Zorrilla.

En el interior del país, los distintos elencos y obras recorrieron diversas regiones correspondientemente distribuidas para las provincias de Corrientes, Misiones, Formosa, Chaco, Salta, Jujuy y Chubut. Estas giras incluyeron charlas de los directores de las compañías teatrales con los docentes con el objeto de: interesar a los docentes en los problemas del teatro para niños; satisfacer inquietudes sobre el teatro en la escuela, recoger la opinión de los docentes sobre el programa y presentar a los docentes una selección de textos teatrales y de títeres, preparada por el Consejo Nacional de Educación para posibilitar experiencias teatrales en esos lugares.

MARGARITA M. DE AUFIERO
NORBERTO JANÍN
CARLOS MÉDICO

Sección de

PERIODISMO ESCOLAR

Aquí, noticias



Los días 13, 14 y 15 del mes de octubre de 1975 se realizó en la sede de la Escuela Nº 22 del Distrito Escolar IVº, ubicada en Humberto 1º Nº 343, la novena muestra de Periodismo Escolar. No fue concebida simplemente como una mera exhibición de los periódicos escolares que en todo el ámbito del país confeccionan los alumnos de numerosas escuelas del Consejo Nacional de Educación. Muestras de esta clase se han realizado ya anteriormente, y el propósito que animó la tarea en esta ocasión tendía, más que a mostrar el producto del trabajo periodístico de los niños y las escuelas, a ilustrar sobre los distintos aspectos y elementos que conforman la redacción, impresión y edición de un periódico escolar a través de los muchísimos que se hacen en la Capital Federal y en todas las provincias. Con ellos fue posible organizar y llevar a cabo una muestra dinámica y viva, en la que además de contar con la participación expositora de los periódicos escolares se logró la intervención directa de los niños que, en función de verdaderos periodistas, contribuyeron a animar la exposición probando un interés y una capacitación originales y excepcionales.

Distintos paneles, distribuidos orgánicamente en toda la extensión del recinto destinado a la muestra, ilustraban sobre todos los aspectos del proceso de confección de un periódico escolar. Reseñamos cuáles fueron esos aspectos, ya que ellos no sólo constituyeron la exposición en sí, sino que su enumeración conforma un panorama general, aunque por cierto muy sintético, del desarrollo

del trabajo periodístico que conduce a la realización de ese producto que se llama Periódico Escolar, y cuya importancia pedagógica como valioso recurso educativo adquiere de más en más una preponderancia hacia la que se vuelve rápidamente la atención de la mayoría de los docentes.

Con el título de **Estilo periodístico** se resumía la variedad de formas que la información puede adoptar: gacetilla, crónica, nota, reportaje, etc. En la especialidad **Tapas** se ilustraba acerca de los sistemas novedosos de presentación del periódico. La **Procedencia de noticias** brindaba información sobre las fuentes originarias de las mismas: ámbito nacional, internacional, local o escolar. En el panel denominado **Secciones fijas** se explicaba y enumeraba la distribución de la información según su carácter estable en las secciones de deportes, humor, actividades prácticas, recetas de cocina, etc. **Literatura y música en el periódico escolar** ofrecía orientación acerca de la manera de incluir trabajos tales como cuentos, poesías, canciones (con letra y música de los mismos niños), etc. **Publicidad** ilustraba el procedimiento para elaborar la publicación de avisos y propagandas. En la especialidad **Sistemas de impresión** se consignaban los diversos y muy numerosos sistemas técnicos de impresión de un periódico escolar. **Periódicos muy antiguos** ofrecía la exhibición de números de publicaciones ya interrumpidas hace mucho tiempo, a título de curiosidad y originalidad de innegable valor. **Continuidad** era el título que reunía ejemplares de periódicos que siguen editándose. También se ilustraba sobre las formas de realización del llamado **Periódico mural**, y se ofrecía al público la posibilidad de revisar, observar y consultar ejemplares de periódicos que habían ya participado en anteriores muestras paralelas.

Sobre varias mesas, numerosos ejemplares de periódicos escolares muy diversos —especialmente los procedentes del interior del país— podían ser consultados por el público concurrente.

Y, como decíamos antes, el aspecto renovador y original de la muestra, es decir su aspecto vivo y dinámico, lo constituía la presencia de niños que, a la manera de guías, brindaban explicaciones a lo largo de recorridas constantes sobre cualquiera o todos los elementos de la muestra, a la vez que, organizados en equipos o grupos ejecutaban en el lapso mismo de la realización de la muestra los diversos trabajos propios de la actividad periodística. Mientras ilustraban los distintos procedimientos de confección de un periódico, elaboraban al instante gacetillas informativas a la vista del público que, de esta manera, tuvo oportunidad de participar directamente de una tarea, un poco como si los asistentes a la muestra hubieran invadido los recintos de redacción de cualquier periódico en actividad.

Un ameno complemento de la muestra fue un audiovisual proyectado en distintos momentos de su transcurso, en el cual se ilustraban los diferentes pasos que dan origen y vida a un periódico escolar. Su título, precisamente, es el que hemos elegido para esta nota: AQUI, NOTICIAS.

Otro complemento de la muestra, cuyos resultados se proyectarán sin duda en el tiempo y el espacio, es un folleto titulado **Periodismo Escolar,** que se hará llegar a todas las escuelas del país, y en el cual se precisa y a la vez amplía toda la información referida a esta intensa y valiosa actividad, al mismo tiempo intelectual y manual. De ese folleto anticipamos dos temas sobre los

que creemos conveniente insistir: una suerte de decálogo de la importancia de la labor periodística en el nivel escolar, y la sinopsis de la pequeña historia del periodismo escolar en nuestro país.

Continuamos afirmando que esta actividad reviste verdadero valor educativo porque:

1º — Introduce al alumno en una actividad dinámica que lo vincula con hechos y acontecimientos actuales.

2º — Exige el trabajo de equipo sin competencia de sus componentes, porque cada uno tiene una tarea concreta e imprescindible para cumplir.

3º — Afianza la responsabilidad de todos porque las diferentes etapas deben cumplirse a plazo fijo para no diferir la aparición de cada número.

4º — Va formando el carácter selectivo y el alumno se acostumbra a separar y distinguir lo importante de lo superfluo.

5º — Agudiza la curiosidad por todo lo que nos rodea: gente, acontecimientos históricos, conceptos vinculados a lo social, lugares, vida cotidiana.

6º — Tiene coincidencia con todas las asignaturas y en especial con lo relativo al lenguaje, redacción y corrección.

7º — Obliga a expresarse con sencillez y claridad, las dos grandes cualidades del estilo periodístico, instrumento útil para todas las circunstancias profesionales y laborales del niño en el futuro.

8º — Puede despertar en el alumno una posible vocación.

9º — En el medio rural especialmente su aparición une a la escuela con la comunidad.

10º — Permite el canje, que amplía los horizontes, y pone en comunicación al alumno con los problemas y circunstancias de niños de su misma edad que habitan otras latitudes del país.

Pequeña historia del periodismo escolar

El Colegial perteneció al Colegio Nacional Buenos Aires y comenzó a editarse en 1869. Las crónicas lo registran como el primer periódico escolar. Y en el nivel primario apareció, en 1890, **El escolar argentino,** órgano de la Escuela "José Manuel Estrada" de la Capital Federal, instituto oficial que funciona todavía en Reconquista 461.

No hay después datos que registren el desarrollo de la tarea en las primeras décadas del siglo. Tres maestros: Coluccio, Del Pino y García Rossi, organizaron entre 1939 y 1945 la labor, y realizaron una exposición rodante que recorrió las distintas provincias.

Luego surgió un paréntesis que se cortó en 1956 cuando se abrió una exposición en el Círculo de La Prensa con publicaciones locales y de otros países americanos.

Después se iniciaron los cursos para docentes en el interior: Córdoba, Salta y Entre Ríos. El profesor Marcelo Delgado Oro fue el encargado del primero de la Capital, que se llevó a cabo en el Instituto Bernasconi.

En noviembre de 1965 la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires realizó las Primeras Jornadas Periodísticas, mientras que Complementación Educativa —antes Dirección General de Información Educativa y Cultura— iniciaba públicamente sus tareas que ya había comenzado promoviendo la labor, tres años atrás.

El Consejo Nacional de Educación a través de la División mencionada, inició el Registro de todos los periódicos que llegaban a su sede. Hasta el mes de julio de 1975 el Registro ha otorgado 877 números de inscripción. Muchos de esos periódicos siguen saliendo, otros tuvieron vida más efímera por distintas circunstancias. **Brisas** (Escuela Nº 39, Cinco Saltos, Río Negro) se edita desde 1938, y **El ceibo** (Escuela Nº 58, Basavilbaso, Entre Ríos) desde 1940, entre otros.

El envío del periódico al Consejo Nacional de Educación permite a Complementación Educativa seguir la tarea día a día, colaborar con ella y conocer sus dificultades. Al mismo tiempo hace posible la redacción de listas que luego se envían a todas las escuelas para que puedan realizar el canje de sus publicaciones, valioso intercambio entre todas las provincias.

Además, otro servicio del Registro es la realización de exposiciones. Ya se han organizado ocho muestras en la Capital desde 1966 hasta el corriente año 1975. Exposiciones que alcanzan nivel nacional porque las supervisiones nacionales de escuelas llevan a cabo al mismo tiempo, en todas las provincias, presentaciones similares.

La necesidad de mantener contacto directo con las escuelas, en especial con los maestros asesores y los equipos de niños periodistas, llevó al Consejo a organizar en 1969 la Primera Jornada de Niños Periodistas, y en 1973, el Primer Encuentro Docente de Maestros Asesores.

El año anterior —1974— el Consejo dictó sus primeros dos cursillos teórico-prácticos para educadores de la Capital.

En 1969 se editó el primer folleto para que los maestros asesores se informasen y pudiesen cotejar su estilo y práctica de trabajo con los modos propuestos para diversos aspectos de la tarea: organización del equipo, selección del material, sistemas de impresión.

Y concluimos con un concepto que ha sustentado, sustenta y continuará sustentando el entusiasmo por la incentivación del periodismo escolar: **El periódico ubica al niño que lo lee y más aún al que lo redacta, frente a uno de los medios de comunicación social más antiguo y a la vez más perdurable.**

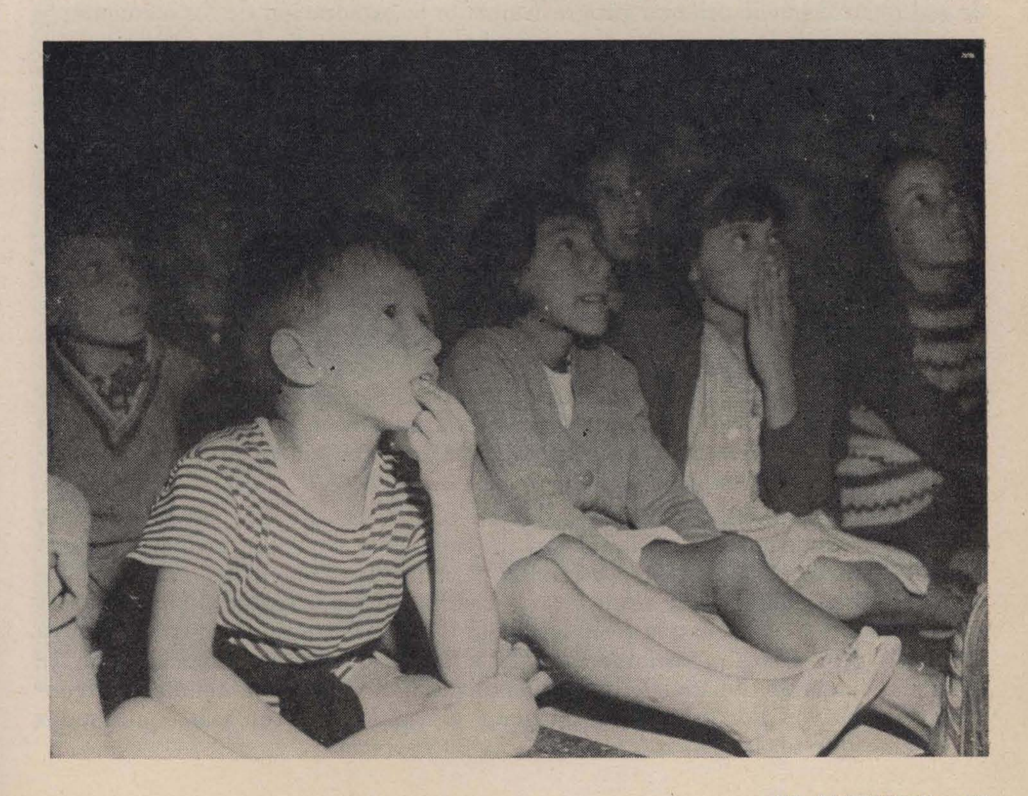
Sección

PERIODISMO ESCOLAR

El cine, el niño y la escuela

El cine, en la escuela actual, representa un auxiliar valiosísimo de la moderna tecnología audiovisual, y del que no puede prescindir la enseñanza de hoy.

Si en sus principios, y hasta no hace mucho tiempo, el cine constituía un elemento de atracción de feria o de salón, hoy ha llegado a convertirse en un factor fundamental de la relación del hombre de nuestra civilización con el mundo en el que habita. A partir de su hallazgo, y tras su explosivo y expansivo aprovechamiento como medio de proporcionar un esparcimiento en el ámbito de lo que puede caracterizarse globalmente como "espectáculo", a medida que empezó también a constituirse en un recurso de investigación técnica —proceso paralelo y simultáneo al de la tecnificación integral del mundo contemporáneo—



entrevió las ilimitadas posibilidades de su capacidad tanto mecánica como artística. Y, por lo tanto, pronto extendió su proyección al campo de las posibilidades pedagógicas, en el que ha avanzado vertiginosamente.

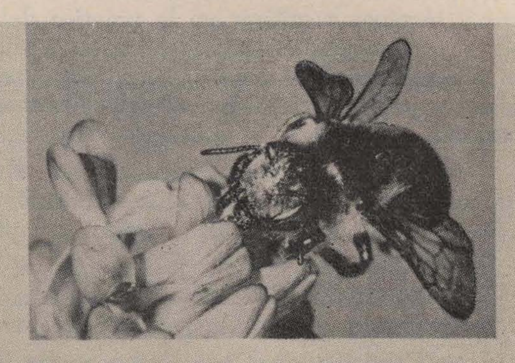
En la actualidad, el hombre inmóvil —sedentario, establecido en un determinado sitio— ya puede recorrer el espacio y remontarse en el tiempo gracias a este arte múltiple. Sus consecuencias pedagógicas son evidentes: la reversibilidad y la repetición de la proyección cinematográfica, permiten el regreso de la operación perceptiva, la exploración guiada y progresiva, y la revisión por la percepción controlada, acciones todas que se oponen a la fugacidad de otros medios de comunicación como la radio o la televisión, en los cuales las imágenes —visuales y auditivas— se desvanecen inmediatamente después de producidas, obligando al maestro y a los niños a trabajar tan sólo con el recuerdo de tales imágenes y no ya directamente con ellas. Analicemos estas características intentando explicar su proceso: 1º — **el regreso de la operación perceptiva** significa el retorno o la reiteración del fenómeno de la percepción, el cual puede volver a producirse cuantas veces se exponga al sujeto la proyección de una película o de alguna secuencia o imagen; esto, que la radio y la televisión no permiten pues en ambos medios su producto inmediato —auditivo y visual, respectivamente— se sucede sin posibilidades de detenerlo y repetirlo, lo posibilita el cine, ya que disponiendo de proyector y película siempre es posible reiterar la proyección, detenerla, fijarla y, en fin, retornar a ella de manera que proporcione cuantas veces sea necesario o se pretenda el lapso indispensable para insistir en su percepción; 2º — **la exploración guiada y progresiva** significa que, al repetir una proyección y con ella reiterar el proceso de la percepción, el maestro que dispone de ese recurso puede orientar progresivamente la exploración de los elementos y características de las imágenes que expone al alumno, y éste logra precisar detalles, fijar aspectos y asegurar la asimilación de dichas imágenes; 3º — **la revisión por la percepción controlada** significa que, al ser posible reiterar la proyección cuantas veces se quiera, y analizar minuciosamente todos sus aspectos, el maestro dispone del recurso de la revisión de los elementos adquiridos por la percepción, y en consecuencia, logra ejercer un control sobre la percepción del alumno, orientándola hacia la fijación de esos elementos, con lo cual se realiza una verdadera revisión, en el mismo sentido que indica exactamente esta palabra: **re-visión.**

Estas tres características del hecho cinematográfico otorgan una validez fundamental a su práctica como recurso del fenómeno **enseñanza-aprendizaje.** Resulta obvio destacar la importancia que el cine, con su específica expresión de imagen y sonido, reviste en el fenómeno de la percepción (enseñanza) y las facilidades que otorga para proporcionar contenidos de conocimiento; y, además, es también evidente cómo puede gravitar en la aprehensión de esos conocimientos (aprendizaje) y contribuir a su incorporación intelectiva con un mínimo de esfuerzo por parte del niño.

Para que el mensaje del cine sea efectivo, es necesario que ese mensaje sea original y brinde nuevas posibilidades de expresión. No debe olvidarse que la película es imagen, movimiento y cambio permanente. En consecuencia, las imágenes pueden organizarse y estructurarse a voluntad mediante el montaje, que es la forma en que se arma una serie de tomas (fotografías en movimiento), y cuyo resultado puede ser tan variable como la intención o sentido que se quiere imprimir al material filmado. El movimiento permite captar totalmente los fenómenos evolutivos. Por lo tanto, la imagen y el sonido aparecen más equilibrados en el cine que en la televisión.

Ante una película el niño es más **espectador**, mientras que frente a la televisión es más **lector**. Especializar el cine en función de una actividad educativa dará como resultado elaborar esquemas de enseñanza que sepan distinguir más claramente entre acciones informativas y las operaciones de promoción, entre la toma de conciencia de un dato global (que puede ser colectivo) y el ejercicio analítico y crítico (que debe personalizarse).

Una película de divulgación científica, La flor y la colmena *explica el proceso de reproducción de las plantas, el papel de las abejas en la polinización y el funcionamiento de una colmena.*



LA FLOR Y LA COLMENA

Si bien la abeja se nutre de las flores, a cambio asegura su polinización.

En las plantas, el fenómeno de la reproducción se efectúa en el corazón de la flor. Los estambres producen el polen que fecundará a los óvulos depositados en los pistilos. Sin embargo, muy frecuentemente el polen y el óvulo no son productos de la misma flor. La polinización, o sea el paso del polen de los estambres a los pistilos, debe ser realizado, en consecuencia, por diversos agentes. Así, el viento transporta el polen de las gramíneas, hierbas y varios árboles. La abeja juega igualmente un papel muy importante en la fecundación de ciertas plantas.

La película *La flor y la colmena* estudia detalladamente estos fenómenos, dando explicaciones verdaderamente interesantes sobre la vida de la abeja en el interior de la colmena.

16 y 35mm. Color Duración: 12 minutos

Realización y fotografía: Larry Gosnell y J. V. Durden.
Montaje: Robert Russell.
Música: Eldon Rathburn.

OFFICE NATIONAL DU FILM-CANADA

DIRECCIÓN GENERAL DE CINEMATOGRAFÍA CANADIENSE

Facsímil de una ficha promocional de una película educativa proporcionada por la embajada de su país de origen.

En la actualidad pocos son los países que producen un cine exclusivamente con objetivos didáctico-educativos con fines de aplicación directa en la enseñanza, aunque muchos han comprendido ya su inestimable valor y se hallan en plena etapa de producción y evaluación. Es evidente que para poder disponer de este medio de comunicación en el ámbito especializado de la enseñanza, es decir en la escuela, ha de contarse también, y en primer lugar, con las posibilidades de proveer a todos los establecimientos de enseñanza de los recursos mecánicos y técnicos a utilizar en la práctica del cine. Contando con este equipamiento instrumental es posible proponer y disponer de un plan educativo en el que se halle definitivamente incorporado el recurso de la proyección cinematográfica, y por lo tanto se podrá estructurar una producción de películas exclusivamente destinadas a la aplicación pedagógica.

Esta "ventana abierta al mundo", que es el cine, se incorpora más día a día al quehacer educativo, en intentos de positivo y alto valor, tales como los auspiciados en países como Francia, Canadá o Japón.

En nuestro país, el Consejo Nacional de Educación, a través de la División de Complementación Educativa, no ha permanecido ajeno al intento de incorporar este valioso y efectivo apoyo para las escuelas de su dependencia.

Una Comisión de Cine evalúa permanentemente películas de todo tipo —largos y cortometrajes—, y determina una calificación y una clasificación tendiente a determinar el nivel de enseñanza al que corresponde. Y un Equipo de Cine Escolar concurre permanentemente a las escuelas para efectuar proyecciones de esas películas a fin de proporcionar en forma racionalizada un material que se considera complementario de la tarea docente. Este material fílmico, propio o proporcionado por embajadas, instituciones culturales, etc., es objeto de especial atención, pues se cuida que se adecue a los distintos niveles de la enseñanza y que tenga carácter didáctico, informativo, formativo y recreativo.

Se transcribe a continuación —a título de modelo informativo— una de las fichas técnicas elaboradas por la Comisión de Cine para la calificación y clasificación del material fílmico.

FICHA Nº 1 PROCEDENCIA: Japon

TITULO: "Juego de niños"

COLOR: Blanco y negro. Muy bueno.

SONIDO: Muy bueno.

ESTADO DE LA PELICULA: Bueno.

TEMATICA: Con buen colorido y fotografía, y fondo musical, se muestra un aspecto familiar y social de la vida en el Japón. Se exhiben las estaciones del año y sus características, teniendo como protagonistas a niños que desarrollan diversos juegos, algunos clásicos y otros propios o típicos del Japón.

NIVEL: Puede emplearse para la observación analítica de costumbres y como comparación con otros países.

Para niños de 5º, 6º y 7º grados.

Para alumnos de los demás grados (1º a 4º), como documental recreativo.

JOSÉ SETTECASI

Comisión Permanente de
TEXTOS ESCOLARES Y LIBROS DE
CULTURA GENERAL

El libro, la lectura y el niño lector

En el ámbito nacional y universal del nivel primario de la educación, ¿qué puede entenderse por "texto escolar"?

Texto escolar es el libro cuya totalidad —presentación, contenido, ilustraciones, tareas propuestas, etc.— orienta el aprendizaje, sistemático o no, de materias integradas en las distintas áreas de un curriculo.

Su función se subordina a los objetivos de cada ciclo y de cada área, constituyendo a la vez el instrumento de culturización que identifica a los pueblos.

¿Qué diferencias fundamentales pueden señalarse entre lo que se entiende por "texto escolar" y "texto de lectura"?

Entre los textos escolares, el libro de lectura en el programa escolar es "un libro con magia". Algo así como un recreo leído que alimenta la comunicación entre el lector-alumno y el autor.

Mediante la calidad de su contenido debe estimular una permanente actitud de acercamiento a la lectura funcional recreativa.

¿Qué características tradicionales tuvo el texto en nuestro país y cuándo, aproximadamente, se produjo su renovación y actualización?

Durante varias décadas el libro de lectura cumplió la función de responder a expectativas propias de la época, manteniéndose todos unificados por características comunes: preceptuales, normativas, memorizantes, enciclopedistas y formales. De nivel lingüístico solemne, sus páginas, en las que predominaba el tono depresivo y adulto, carecían de humor y optimismo, negándole la entrada a una literatura propia para el niño.

Su utilización para el adiestramiento de la letra impresa y como elemento creador de hábitos respondía a la concepción de un niño distinto del que hoy conocemos; aquélla era una imagen estereotipada a la que no se le dio la oportunidad del mensaje afectivo a través del libro de lectura.



Reproducción de una página de un libro de lectura para Primer Grado, de aplicación vigente en 1920. (Foto de Nicolás Rivero).

En 1964 la UNESCO lleva a cabo una encuesta de carácter internacional de la que surge la necesidad de crear en distintos países comisiones de estudio con el objeto de elaborar criterios que permitan la permanente renovación y perfección del texto escolar.

Esta investigación origina una importante valorización del libro de lectura, ya que de acuerdo con el nuevo enfoque que se le adjudica, pasa en ese momento a transformarse en el instrumento fundamental para el afianzamiento de la cultura de los pueblos, en el tiempo y en el espacio.

¿Qué fundamentos sustentaron la necesidad de un cambio en la concepción del texto de lectura?

La irrupción de los medios de comunicación masivos —radio, televisión, grabaciones, cine— y su pugna constante con la página impresa, hicieron imprescindible la agilización y el enriquecimiento del libro para hacerlo más atractivo.

Este proceso se fue realizando progresivamente con la incorporación equilibrada de elementos renovadores, que acercaran al logro de un texto mejor para cubrir todas las alternativas de forma (tipografía, encuadernación, impresión, calidad de papel e ilustraciones, etc.) y de contenido (diversificado; exteriorizante, incitador de respuestas, observaciones y experiencias; estimulante de la actividad funcional del niño; motivador del autoaprendizaje y la socialización; poseedor de afinidad, buen gusto, unidad, actualidad; generador de sentimientos nobles y elevados; solidaridad, paz, amor a la patria, capacitación para la vida en sociedad; modestia, sinceridad, idealismo).

¿Es necesario un texto de lectura en el nivel primario de la educación? ¿Sí o no? ¿Por qué sí? ¿Por qué no?

En el nivel primario de la educación es necesario incluir el texto de lectura en los grados inferiores —Primero, Segundo y Tercero—, y en los grados medios —Cuarto y Quinto—. En los grados superiores —Sexto y Séptimo— puede reemplazarse con literatura seleccionada a tal fin, de carácter antológico, por razones que se consignarán.

En Primer Grado es indispensable porque se **introduce al niño en la lectoescritura,** y dado que él debe reproducir por escrito lo que ve u oye, necesita específicamente el modelo, continente de sus sensaciones visuales y auditivas, que lo proyectará en el plano emocional permitiéndole desarrollar conductas significativas en su vida de relación. Además le posibilita el acceso al plan orgánico para la enseñanza de la lectura incorporándole representaciones gráficas adecuadas en cuanto a tamaño, forma y claridad, y también frases breves que paulatinamente son reemplazadas por oraciones simples las cuales le permiten, poco a poco, el ingreso en la escritura sistematizada.

El Segundo Grado requiere igualmente el libro de texto pues el objetivo de la didáctica es afianzar los conocimientos adquiridos en Primer Grado y, por lo tanto, para arribar a una lectura fluida y correcta se necesitan mensajes intelectuales estructurados de modo tal que posibiliten al niño el abordaje de la práctica **integral de la lectura** mecánica, intelectual y expresiva, que hace al acto único de leer.

El Tercer Grado también necesita el libro de lectura pues se imponen los textos creados didácticamente al efecto, a fin de **propender al cultivo de la sensibilidad** infantil enfatizando simultáneamente la interpretación de signos de puntuación y de entonación, lo que sólo se hace posible al crear los mensajes de manera intencional.

El Cuarto Grado, etapa en que aparece **la lectura interpretativa**, el libro de lectura da al educando apoyo para su capacidad de razonar, introduciéndolo progresivamente en lecturas expresivas que permiten un rápido análisis oral y serán el punto de partida a fin de incorporarlo intencionalmente en frecuentes lecturas silenciosas, iniciadas en el grado anterior, que le facilitarán el descubrimiento del contenido ideológico en material ajeno al texto de lectura, para cuyo manejo se lo motivará de modo especial.

En Quinto Grado, inicio de **la lectura comentada**, se necesita un diseño particular en el mensaje literario para propiciar la participación del educando en actividades grupales clarificadoras, las cuales serán el motor que lo impulse a la búsqueda de literatura infantil en la biblioteca del aula. Esta posición descarta lecturas que no propenden al enriquecimiento del vocabulario, elaborado en los cuatro años anteriores, introduciéndolo en el diálogo en forma paulatina. El diálogo posibilita conductas de convivencia escolar y abre campo para el debate: el alumno empieza a emitir juicios personales y adquiere capacidad de síntesis.

En los grados superiores el texto de lectura puede ser reemplazado por una antología confeccionada por el maestro, siempre que propenda a la lectura **integral-correctiva**, o sea que posibilite al educando el pleno desenvolvimiento de su inteligencia orientándolo hacia el gusto literario, es decir movilizándolo hacia el campo de la iniciación literaria. Esto es posible cuando el niño adquiere capacidad para la apreciación selectiva, colaborando con el maestro en el destierro de mensajes vulgares, chatos o de dudoso gusto, con lo que se propicia la incorporación espontánea de modelos, el gusto literario y el acercamiento voluntario a la actividad literaria creadora que se irá desprendiendo por sola gravitación.

¿Qué pautas básicas se requieren para considerar absolutamente válido un texto de lectura?

El pensamiento sobre **pautas para considerar absolutamente válido un texto de lectura** se invalida porque su análisis debe partir siempre de una cosmovisión que, como tal, impone considerar espacio geográfico y tiempo histórico. Estas variables impiden el estereotipo que pueda surgir, por la rigidez en la reconceptualización del texto de lectura.

¿Se considera indispensable la inclusión de lecturas folklóricas en el libro de lectura?

El folklore debe estar representado conscientemente en el libro de lectura porque éste es refugio y alimento diario para el escolar que siente curiosidad y necesita perfeccionar y ampliar sus conocimientos literarios. Además de ser ameno, actualizado y orientado hacia la cultura integral, llenando los requisitos que exige la literatura destinada a la niñez, debe llegar al educando a través de sen-

timientos de amor al terruño y servir de motivación para crear la expresión gráfica y musical.

Su concreción se posibilita con el material literario vinculado con expresiones, literatura y folklore literarios que son inagotables: poesía, coplas, relatos, leyendas, adivinanzas, proverbios, trabalenguas y glosolalias, glosas, romances y distintos materiales vinculados con las tradiciones, mercados, ferias, artesanías, costumbres, supersticiones, vocabulario regional, flora y fauna, vivienda, transportes, indumentarias, alimentación y medicina populares. El folklore está testimoniado en obras que abarcan desde "La Odisea" al "Quijote", abordando las recopilaciones de Andersen, Grimm, Perrault, e incluso nuestro "Martín Fierro". Para ejemplificar en otros campos, las proyecciones de los "lieder" de Schubert o las canciones de Bela Bartok. Tal dimensión debe tomarse en cuenta a fin de incluir el material debidamente documentado para que el maestro pueda manejarlo debidamente y el alumno tenga una clarificación del hecho folklórico desde los primeros niveles de la educación primaria.

¿Existe una metodología ideal para orientar la aplicación del texto de lectura y para la de otros textos escolares? Si existe, ¿cuál es y cómo puede o debe aplicarse?

No se puede hablar de una metodología ideal para orientar el libro de texto de lectura; la técnica o las técnicas a aplicar están condicionadas por variables tales como: las posibilidades individuales de aprendizaje en el educando, los intereses grupales y la orientación del proceso de aprender que el maestro quiera desarrollar.

En el libro de lectura de Primer Grado, eminentemente instrumental, las técnicas aplicables deberán subordinarse a las posibilidades individuales y grupales y a los objetivos de nivel. El maestro podrá, así, atender las sugerencias de las guías didácticas que acompañan el desarrollo de las técnicas en el libro de lectura, aportando todas las actividades expresivas que el maestro pudiera incorporar.

En cuanto a los textos escolares, los manuales deberán ser paulatinamente reemplazados por materiales de primera mano tales como textos de recopilación de documentos, testimonios, etc., que posibilitarán la experiencia del método científico.

En cuanto a los libros de literatura infantil, las técnicas individuales y globales aconsejables estarían dadas por medio de una forma operativa de trabajo como generadores de una red de relaciones afectivas intermediarias entre el alumno y el libro.

¿Es responsable el docente de la sistematización para el uso adecuado del texto de lectura y del texto escolar? ¿Sí o no? ¿Por qué? ¿En qué medida?

Indiscutiblemente sí. Todo maestro es el directo responsable de la conducción del aprendizaje en el aula. Elegir, sistematizar y crear actividades que faciliten el uso adecuado del texto escolar y el de lectura exige un conocimiento del

grupo, de su nivel de información y compresión, de las expectativas personales y grupales, de su entorno social. Los libros de actividades que acompañan al texto de lectura y las tareas que siguen a la información que brindan otros textos



Reproducción de ilustración de tapa correspondiente a un texto de lectura actual para segundo Grado, de aplicación vigente en 1975. (Foto de Nicolás Rivero).

pueden servir como una fórmula o esquema, ejemplo que el maestro debe elaborar, enriquecer y adecuar. De este modo la tarea dentro del aula se torna vital y creadora.

¿Qué apreciaciones críticas le suscita el texto de lectura y su aplicación, y el texto escolar y su aplicación, en la escuela primaria real y actual de nuestro país?

Hoy, en la escuela de nuestro país, se corre el peligro de transformar los textos escolares en general, y el libro de lectura, en las omnisapientes fuentes de información que el alumno maneja en forma reproductora y no con sentido creador. Su uso exige la incorporación del estudio dirigido en el diseño metodológico del aula para posibilitar una adecuada utilización de los libros de texto.

Tal como la escuela argentina se halla constituida en la actualidad, ¿se entrevé la posibilidad más o menos inmediata de que el texto escolar reduzca su importancia, en la medida en que la adquieren los medios audiovisuales, la instrucción programada, y otros recursos educativos?

No es difícil comprobar que el libro de lectura ha sido de alguna manera desplazado por otras expresiones de comunicación masiva tales como radio, cinematógrafo, televisión, historietas, fotonovelas, etc. Este fenómeno produjo el desapego de los niños respecto de los libros y, por lo tanto, la falta de contacto directo con la obra literaria, cayendo frecuentemente en la lectura del comentario o de la crítica del libro, perdiendo el lector la fuente enriquecedora de la lectura a través de los personajes.

Cuando el niño llega a adulto carece del hábito de apreciar buenos libros porque no es portador del gusto hacia la lectura. Este suceso suele repetirse a nivel del núcleo familiar; desde el abandono del cultivo de la fantasía por parte de la familia y la escuela, estimula indirectamente la sed por historietas e imágenes y queda atrás, así, el mundo de las narraciones, deducciones y evasión.

Urge la necesidad de la formación de niños lectores como tarea ineludible que la escuela primaria debe afrontar.

Además, lejos de limitarse a la enseñanza de la lectura, la escuela debe adoptar medidas capaces de lograr lazos afectivos entre el niño y el libro, tales como la introducción de un libro recreativo en el aula. Para su selección y uso tampoco se descuidará una serie de criterios y aspectos pedagógicos hoy internacionalmente conocidos en cuanto al libro infantil.

La irrupción de los medios de comunicación masiva, como su pugna constante con la página impresa, hicieron imprescindible la agilización y el enriquecimiento del libro, para hacerlo más atractivo. Este proceso fue realizándose progresivamente con la incorporación equilibrada de elementos renovadores que acercaran al logro de un texto mejor para cubrir todas las alternativas de forma y de contenido.

María del Carmen Colmegna de Villanueva — Alma García — Marta Giménez Pastor de Viacava — Elsa Amada Lepori — Alberto Federico Pescetto

Los maestros crean

"El Monitor de la Educación Común" invita a los maestros de todo el país a remitir los trabajos que responden a su vocación, sea ésta pedagógica, literaria, poética, ensayística, etc., los cuales, según su calidad y su turno de llegada a esta redacción, evaluados luego por el equipo de la revista, irán incluyéndose en sus planes editoriales para su correspondiente publicación.

Certamen literario

"Aspectos de la obra de don Leopoldo Lugones"

ACTA

En la ciudad de Buenos Aires a ocho días del mes de abril de 1975 a las 15 y 30 hs. se reúnen en la Dirección de la Biblioteca Nacional de Maestros, Pizzurno 935, de acuerdo a la Resolución Nº 1733, del 17 de mayo de 1974 recaída en el Expte. Nº 5711/74, los señores Luis Horacio VELAZQUEZ, Jorge Horacio BECCO y Nicolás Augusto RIVERO, designados jurados para premiar los tres mejores trabajos recibidos en la Selección de trabajos sobre "Aspectos de la obra de Leopoldo Lugones", organizada por el Consejo Nacional de Educación como uno de los homenajes tributados con motivo de cumplirse el Centenario del nacimiento del poeta.

A continuación se pasa a examinar los trabajos presentados que figuran en la nómina que se agrega a la presente y que debe considerarse como parte integrante de esta acta.

Previo un cambio de opiniones y el análisis minucioso de cada uno de los trabajos los miembros del jurado, por unanimidad, resuelven otorgar los premios en el siguiente orden y de acuerdo con los seudónimos con que fueron presentados:

1º "Docente" - "Aspectos de la obra lugoniana".

2º "Hipocampo" - "La seducción y peligro de un rescate".

3º "Yapeyú" - "Consideraciones sobre "El Imperio Jesuítico", ensayo histórico por Leopoldo Lugones".

Asimismo el jurado en atención a los méritos del trabajo, que figura bajo el seudónimo de "Yiya", resuelve otorgarle una "Mención Especial".

A continuación se procede a la apertura de los sobres con el objeto de identificar a los autores dando por resultado definitivo el que aquí se consigna:

1º "Aspectos de la obra lugoniana", de Asteria del S. TOLEDO DE RIGAZZIO.

2º "La seducción y peligro de un rescate", de María Esther MENDIOLA DE CAVAGLIATO.

3º "Consideraciones sobre "El Imperio Jesuítico", ensayo histórico por Leopoldo Lugones", de Elsa Plácida VULOVIC.

Mención Especial — "Leopoldo Lugones: aspectos literario, crítico y anecdótico", de Josefina Gladys LAPENA DE LOPEZ.

Finalmente se resuelve elevar el veredicto de este jurado a la Superioridad solicitando su aprobación.

Terminada su tarea, siendo las 19 y 35 hs. se da por levantada la reunión y se firman 4 ejemplares de un mismo tenor que se entregan a los señores del jurado, agregándose el original al expediente.

Firmado: Dr. Nicolás Rivero, Jefe del Departamento de Bibliotecas, y Luis Horacio Velázquez, Director de Bibliotecas Populares.

Nómina de los trabajos recibidos y entre los cuales se realizó la selección de los premios.

ACACIA YACO — "El mensaje lugoniano en el taller escolar"

BRUMAS — "Centenario de Lugones. Esquema de su vida y obra".

CARMEN — "Leopoldo Lugones"

DOCENTE — "Aspectos de la obra lugoniana"

EL CENSOR — "1874-13 de junio-1974. Leopoldo Lugones en el centenario de su nacimiento"

EPSILON — "Leopoldo Lugones en la Biblioteca Nacional de Maestros"

ESPERANZA — "Leopoldo Lugones"

FEBO — "Recuerdo y meditación de Lugones"

HIPOCAMPO — "La seducción y peligro de un rescate"

OMEGA — "Leopoldo Lugones, un escritor en su sangre ardiendo"

PAULA — "Lugones, elogio de la naturaleza"

REME — "Aspectos de la obra de Leopoldo Lugones"

SANTA LUCIA — "Interpretando a Leopoldo Lugones"

YAPEYU — "Consideraciones sobre "El Imperio Jesuítico", ensayo histórico por Leopoldo Lugones"

YIYA — "Leopoldo Lugones: aspectos literario, crítico y anecdótico"

Expte. Nº 15.034/74

Buenos Aires, 13 de mayo de 1975

VISTO;

La resolución Nº 5.330/74 de hs. 1 por la que los señores Luis Horacio Velázquez, Jorge Horacio Becco y Nicolás A. Rivero se constituyeron en Jurado del Certamen organizado con motivo de la celebración del centenario del nacimiento de don Leopoldo Lugones; y

CONSIDERANDO:

Que dicho Jurado se expide por unanimidad y resuelve otorgar los tres premios instituidos dejando constancia de que en atención a los méritos de un cuarto trabajo se concede también una "mención especial";

Que la Comisión de Didáctica se expide de conformidad aconsejando aprobar en su totalidad lo actuado;

Por ello,

EL CONSEJO NACIONAL DE EDUCACION, en sesión de la fecha,

RESUELVE

1º DECLARAR ganadores del Certamen Literario "Aspectos de la obra de don Leopoldo Lugones" a los docentes que por su orden de mérito se mencionan y que son autores de la obra que en cada caso se explicita.

1º Asteria del S. TOLEDO de RIGAZZIO: "Aspectos de la obra lugoniana".

2º María Esther MENDIOLA de CAVAGLIATO: "La seducción y peligro de un rescate".

3º Elsa Plácida VULOVIC: "Consideraciones sobre "El Imperio Jesuítico", ensayo histórico por Leopoldo Lugones".

Mención Especial: Josefina Gladys LAPENA de LOPEZ: "Leopoldo Lugones, aspectos literario, crítico y anecdótico".

2º AGRADECER a los escritores, señores Luis Horacio VELAZQUEZ y Jorge Horacio BECCO, su participación honoraria en el jurado al que aluden estas actuaciones.

3º INSERTESE en el Boletín, comuníquese y pase, a sus efectos, a la Dirección General de Planeamiento y Programación (División Complementación Educativa)

Firmado: Alfredo Natalio FERNANDEZ, Presidente del Consejo Nacional de Educación, y Angel GOMEZ, Secretario General.

PRIMER PREMIO

Apectos de la obra lugoniana

"En la Villa de María del Río Seco,
Al pie del Cerro del Romero nací.
Y esto es todo cuanto diré de mí,
Porque no soy más que un eco
Del canto natal que traigo aquí"

Así escribió Leopoldo Lugones en "Poemas solariegos". Fue el sábado 13 de junio de 1874 que vio la luz el que fue, en concepto de Rubén Darío, "catedral de las letras argentinas".

Físicamente, se lo recuerda a Lugones bien erguido y plantado. "Caminaba con la agilidad de un cadete", dijo Alberto Gerchunoff. Era notorio, en sus últimos años, que medio siglo de vida no lo había desgastado, por lo que prometía una ancianidad patriarcal.

Al hablar manifestaba inquietud, no permanecía en el mismo sitio, cambiaba de lugar y de postura. Así se lo veía en la Biblioteca Nacional de Maestros, de la que fue Director hasta su muerte. Llegaba antes de la hora. Se informaba de situaciones pendientes. Pasado un rato, recorría el salón de lectura y, de ser necesario, atendía al público subiendo escalerillas para hurgar en los estantes más altos.

Su hogar estaba siempre abierto para verle. El mismo abría la puerta. De ahí que fuera familiarmente visitado por escritores jóvenes, argentinos y extranjeros.

Tenía fuerza interna y externa. Dijo Ezequiel Martínez Estrada: "Estando con él un par de horas, se recobraban fuerzas para un par de años".

Son más de cuarenta las notables obras de Leopoldo Lugones, en prosa y verso, que circulan; y son incontables sus artículos dispersos en diarios y revistas.

Vivió escribiendo con un talento admirable que le permitió abordar todos s temas, por arduos y difíciles que fueran. Se lo reconoce como introductor de n verso bastante libre, como forjador de metáforas. El aclara: "el verso es emoón y no la mera anotación de sensaciones directas o metafóricas".

No era un narrador como Horacio Quiroga, Payró, Benito Lynch. Tampoco nía nervio de novelista y así lo prueba al escribir una sola novela: "El ángel de sombra". Para el género teatral escribió sólo algunos diálogos dramáticos. Lueo abarcó todos los géneros literarios: poesía, tratados de intención científica, onografías históricas, disquisiciones filológicas, cuentos, etc.

Dijo de él Jorge Luis Borges: "No hay una página de su numerosa labor ue no pueda leerse en voz alta y que no haya sido escrita en voz alta".

Lugones hizo su presentación literaria en 1896, con la lectura en el Ateneo le su poema "Profesión de fe".

Hojear sus obras es intentar llegar a la grandeza incalculable de la inteligenia del ser humano.

Surgen naturalmente como manantial: Las montañas del oro, 1897; Los crepúsculos del jardín, 1905; Lunario sentimental, 1909; Odas seculares, 1910; El ibro de los paisajes, 1917; Las horas doradas, 1922; Romancero, 1924; Poemas solariegos, 1928; Romances de Río Seco, 1930.

Entre sus libros en prosa sobresalen: El imperio jesuítico, 1904; La guerra gaucha, 1905; Las fuerzas extrañas, 1906; Historia de Sarmiento, 1911; El payador, 1916; Cuentos fatales, 1924; Filosofícula, 1924. La muerte dejó inconclusa la biografía del General Julio Argentino Roca, 1938, donde los capítulos publicados anticipan una joya literaria.

No inventariamos sus obras. Lo que interesa es su extraordinaria fuerza creadora, su inconmensurable proyección en el tiempo. Dijo Juan Pinto: "Fue un hombre que agregó espíritu al espíritu del hombre".

Entre tanta letra, se destaca su quinto libro en el orden cronológico: el poema épico "La guerra gaucha", el más original por su estructura léxica. Es un verdadero poema en prosa. Abarca el período de nuestra historia entre Ayohuma y la muerte de Güemes. Pinta la época con la ampulosidad característica de Víctor Hugo. Se leen en él centenares de voces nuevas. Es en esta obra donde emplea el eficaz recurso de la onomatopeya. Las tormentas le sirven para ello cuando escribe: "Un trueno reventó con claridad insólita su rotundo borbollón de erres y elles . . . la lluvia, en una ampulosidad de vocales, rotaba trajines de catapulta, rebotando avalanchas contra pórticos de bronce . . ."

También juega con la onomatopeya en "Poemas solariegos":

> Restregan los grillos
> sus agrios esmeriles,
> y estalla en los persiles
> la alegre cristalería de los pajarillos.

Su audacia literaria no tuvo barreras y, más que escribir, cinceló versos en los que la consonancia tomó formas novedosas:

Como una borla
pasa el sol por la
inmensidad azul del cielo . . .

Cantó a su tierra y pide "ojos mejores para ver a la Patria"; y estalla su verbo con:

Feliz quien conmigo ha bebido Patria
en la miel de su selva y de su roca.

En Mendoza dijo: "Tenemos que exaltar el amor de la Patria hasta el misticismo, y su respeto hasta la veneración".

También el poeta envolvió en sus versos a "Los ínfimos": la hormiga atareada, el grillo violinista, la araña hilandera, el escarabajo redondo como el mundo. Y descubrió en los seres irracionales virtudes ocultas: nobleza, coraje, consecuencia.

Colaboró durante siete años en El Monitor de la Educación Común, con artículos para la formación del Diccionario etimológico del castellano usual.

Escribía en forma incontenible. Tres años antes de su muerte, en una carta que le envió al Dr. Mariano de Vedia y Mitre, le dijo: "Aun levantándome a las 5 de la mañana, apenas me alcanza el día".

Para el diario La Nación escribió, hasta su muerte, atractivos artículos que los buenos lectores no desperdiciaban.

Comentar parte de la obra del gran cordobés es tarea materialmente imposible, pues cuando se intenta juzgar su lírica poesía, se agranda vanidosa su prosa.

Vivió con austeridad y decoro, y a medida que el tiempo pasa es más admirado y calificado.

Decidió su propia desaparición un ardiente viernes de febrero de 1938. Tal vez quepa aquí su verso:

Cual tardía estrella
La vida se va
Y atónita ante ella
Dice el alma: "¿Ya?".

Asteria del S. Toledo de Rigazzio

La seducción y peligro de un rescate

El centenario del nacimiento de Leopoldo Lugones ha provocado en los últimos tiempos un llamativo interés acerca de su figura y su obra, un interés que no sería desacertado calificar de inédito. Un autor que durante largos años ha sido objeto de menciones esporádicas y que ha permanecido confinado en el ámbito estrictamente erudito, aparece de pronto al borde de una demorada promoción. La Argentina, ese país que tanto pareció amar Lugones, ese país que lo admiró y combatió con similar denuedo, parece decidido a rescatar para el pueblo la obra de uno de sus poetas menos populares. Resulta singular y hasta cierto punto paradójico que en estos tiempos de hondas conmociones populares se vuelva sobre la figura de un poeta de cuño netamente aristocrático, que mantuvo hasta el último instante la coherencia de una concepción cesarista del intelecto.

En mérito a estas razones, vale la pena preguntarse qué signo tiene ese rescate, esa suerte de exhumación que parece proponernos nuestro tiempo. Y más aún aclarar si lo que se intenta recobrar es la imagen total de un Lugones total, preñado de coherencias y contradicciones o, por el contrario, una cualquiera de las múltiples, infinitas parcelas, que dentro de su heterogénea actividad lo colocaron al servicio de una u otra facción. Porque en el ámbito de la intelectualidad argentina la personalidad de Lugones ha sido multifacética y el espectro de su quehacer literario, tan vasto que las tentaciones de abordarlo parcialmente han hecho sucumbir a no pocos biógrafos y ensayistas.

Con Lugones ha pasado en la Argentina lo que en la antigüedad clásica con el filósofo: ambos abarcaron tanto, se abocaron a estudios tan densos y disímiles, que parcelarlos constituiría una traición y tomarlos en su conjunto implica casi siempre una temeridad.

Si lo que se intenta es recobrar el pensamiento político de Lugones para hacerlo jugar dentro de la coyuntura actual de nuestro país, el propósito tropieza de inmediato con serios inconvenientes. Poco antes de la mitad del siglo XX comienza a gestarse en la Argentina un poderoso ascenso de las clases oprimidas, al par que una fuerte toma de conciencia del papel que a dichas clases les tocará jugar en el futuro desarrollo del país. Dentro de ese proceso, la adhesión incondicional a la figura de un líder popular (llámase Perón o Yrigoyen) engen-

dra un estado de fervor casi religioso que instituye como valor la permanencia dentro de la corriente elegida. A partir de ese momento, todo desplazamiento será debilidad y todo cambio claudicación.

¿Cómo conjugar esta concepción con la aparente ligereza de Lugones en su "Nota" a la segunda edición de la "Historia de Sarmiento"? "(. . .) la ideología liberal de este libro —dice Lugones—, no es la que ahora profeso conforme a la rectificación de criterio que me impusieron la guerra de 1914 y sus efectos tan universales como ella (. . .) Por lo demás, Sarmiento me valga. El también pecó en igual forma: pues solamente los necios jáctanse de no enmendar sus errores, sean ellos literarios o ideológicos. Quien aprende, rectifica; y sin desdeñar, por cierto, las consecuencias de este acto, no habré de creerme inútil mientras conserve tan preciosa facultad".

Estas palabras, más que una justificación son una verdadera profesión de fe. Desde 1896, año en que llega a Buenos Aires, hasta 1938, cuando se suicida en el Delta, Lugones se "rectifica" sin pausa. De una primera adhesión al socialismo utópico ingresará a un activo anarquismo; de un primer momento de exaltación ante las banderas de la Revolución de Octubre no tardará en convertirse en furioso adláter del fascismo. Y por ese camino, una creciente convicción militarista lo convertirá en el intelectual por excelencia de la revolución de Uriburu.

Durante treinta años casi, Leopoldo Lugones no vacilará en rectificarse, sin humildad, antes bien con una despótica convicción en sus poderes intelectuales. Todo el país habla de Lugones, ataca su ceguera popular pero admira profundamente sus dotes de pensador y de poeta. Puede decirse de él que concita odios tan profundos como las apologías que engendra.

Ese hombre, cuyo aristocratismo, al decir de Jorge Rivera, le impidió advertir la sustancia auténticamente nacionalista del movimiento popular acaudillado por Yrigoyen, será en alguna medida el vocero de un militarismo que no tardará en desembocar en la "década infame". Contra esa década del fraude y de la entrega se levantarán años después los postulados del primer gobierno peronista.

¿Cómo conjugar entonces, reiteramos, la aristocrática personalidad de Leopoldo Lugones, su "nietzscheano" desprecio por los fermentos populares, con los colosales desplazamientos humanos que caracterizarán a la política de la segunda mitad de este siglo?

Si, por el contrario, esta aproximación actual a Leopoldo Lugones busca exclusivamente una revalorización de sus textos literarios, las dificultades no son menores. Probador de las más variadas esencias, Lugones escapa a todo encasillamiento genérico. Redactor de libelos en su Córdoba natal, será luego autor de encendidos panfletos en Buenos Aires y orador de fuste. Sensible, profundo y profético, en sus "Crepúsculos del jardín", se tornará intelectual y exquisito en "Lunario sentimental", para concluir emotivo y creyente en sus "Romances de Río Seco". Admirado por Rubén Darío será excluído por Rubén Darío. Imitado por el grupo "martinfierrista" en lo mejor de sus creaciones, será objeto de burlas y escarnios en los "Epitafios" de la revista "Martín Fierro". Puede decirse que Lugones se adelantó a todas las innovaciones estéticas e ideológicas que se gestaron en el país en los primeros decenios del siglo y que su voracidad intelectual se volcó, con igual fervor, a la antigüedad clásica como a las ciencias naturales, al ocultismo como a la música, a las matemáticas como a la pedagogía y la historia.

¿Qué tomaríamos, entonces, de esa vastísima producción de Lugones? ¿Su trabajo sobre el tamaño del espacio, incursión en la teoría de la relatividad que provocará el reconocimiento del propio Alberto Einstein? ¿O su interpretación del mito de Prometeo como un lúcido intento de provocar en tiempos del Centenario un retorno hacia la verdadera esencia del hombre? ¿Sus "Cuentos fatales", elaborados según modelos espiritualistas vedantinos? ¿O el desarrollo de una verdadera teoría musical como en "El Payador"?

Porque dependerá del Lugones que abordemos la orientación de nuestro estudio. Lugones es articulista, ensayista, matemático, poeta, ocultista, cuentista, antropólogo, mitólogo; todo con la misma vehemencia, todo con igual probidad. Lo mismo en el ámbito estético que en el terreno político.

Y si lo que se intenta recobrar es un Lugones puramente teórico, pensador, no cabe duda que las rectificaciones alcanzaron a toda su esfera vital. Aquí también se nos escapa Leopoldo Lugones.

Ateo en un principio, se ve seducido en los primeros lustros del siglo, como tantos otros escritores de relevancia, por las teorías espiritualistas de los Vedas. Su lectura de la "Doctrina secreta" de Elena Petrovna Blavatsky, traducción del Libro del Dzyan, determinará por largo tiempo la orientación de sus convicciones morales. Será atacado incesantemente por la burguesía católica encumbrada en Buenos Aires. Ninguno de ellos estaba dispuesto a perdonarle la ácida interpretación del papel del cristianismo que hizo en "El imperio jesuítico".

No obstante, y como parecía previsible, hacia 1936, dos años antes de su muerte, el acercamiento hacia el cristianismo, documentado en no pocos artículos, provoca un nuevo vuelco en la vida y la obra de Lugones. Pero su permanencia en dicha doctrina no alcanzará a dos años. Ya sea por azar, ya por un deliberado propósito de ser fiel a sus mutaciones, Lugones abandonará el catolicismo el 19 de febrero de 1938 por la simple vía del suicidio.

Ultima negación de sus principios, el suicidio de Lugones es una pirueta trágica que al mismo tiempo lo confirma y lo humaniza. Diríamos que hasta el último hálito de vida, Lugones obedece a ese dramático juego de negarse y confirmarse. Sus convicciones tienen entonces la singular firmeza de quien ha podido dudar reiteradamente de ellas.

De ese combate entre númenes solares y númenes lunares, puede rescatarse sin duda la figura total de un Leopoldo Lugones. Este debería ser el signo que presidiera la actitud de recobrarlo para el gran quehacer argentino. Porque más allá de sus contradicciones y polémicas, surge con poderosos contornos la imagen de un Leopoldo Lugones profundamente consubstanciado con un país en crisis y en cambio incesante.

Lugones debe recobrarse para la comprensión de esa Argentina soterrada y abismal por la que lucharon y polemizaron hombres de tendencias tan diferentes como Sarmiento, Rosas o Alberdi.

Por encima del encono de las facciones circunstanciales, la búsqueda de esa Argentina profunda puede y debe hacerse de la mano de hombres que la amaron entrañablemente como Lugones.

Esta tarea de acuerdo total, de reconocimiento de todos nuestros hombres de lucha, constituye el dramático imperativo de nuestro tiempo.

María Esther Mendiola de Cavagliato

TERCER PREMIO

Consideraciones sobre El Imperio Jesuítico, ensayo histórico por Leopoldo Lugones

En EL IMPERIO JESUITICO, su segundo libro, algunos críticos ven la prueba de la transformación espiritual que sufriera Leopoldo Lugones convirtiendo en celoso defensor del orden establecido al que fuera socialista convencido y anarquista militante. Este cambio, origen de tanta críticas, se explica en la nota preliminar de la "HISTORIA DE SARMIENTO" que Lugones escribiera con motivo del centenario del nacimiento del prócer. En ella señala claramente que es de necios jactarse de no enmendar errores, sean literarios o ideológicos. "... quien aprende, rectifica", dice sin dejar de lado sus consecuencias y juzgándose útil en tanto mantenga lo que él llama "preciosa facultad".

Por decreto de junio de 1903, el entonces Ministro del Interior, Dr. Joaquín V. González, le encomendó la misión de averiguar el estado de las ruinas jesuíticas. Al mes siguiente Lugones viajó hacia Posadas; lo acompañaban su hermano Ramón como ayudante y el escritor Horacio Quiroga, designado fotógrafo de la expedición. Tras seis meses en la selva misionera a ambos lados de las fronteras, regresó con los materiales para escribir la memoria correspondiente.

Lo que debía ser un informe oficial se transformó por la capacidad de su autor en un ensayo histórico meduloso —su primer libro en prosa— con una abundante bibliografía que sobrepasa el centenar de obras y publicaciones en español, francés, inglés, portugués, italiano y latín. Unos pocos planos y dibujos y sólo dos fotografías lo ilustran, escasez deliberada que defiende Lugones diciendo que no se trata de un libro de viajes ni de una disertación amena.

El creyó haber interpretado los deseos del gobierno al agotar el tema en un trabajo literario, donde figuran descripciones geográficas y arqueológicas además de la apreciación crítica del autor sobre la organización estudiada a la que califica de imperio.

La primera edición de EL IMPERIO JESUITICO, editada en Buenos Aires por la Compañía Sud-Americana de Billetes de Banco en 1904, constaba de prólogo, seis capítulos y epílogo.

En la segunda edición, publicada por Arnoldo Moen y Hermano Editores en 1907, Lugones intercala en el quinto lugar un nuevo capítulo. Es esta edición la que comentaremos a continuación.

En el primer capítulo, el autor reseñó el país conquistador, España, como paso previo al relato de la situación y condiciones de la conquista espiritual realizada por los jesuitas sobre tribus guaraníes.

Aquí señala que las grandes expediciones de los audaces aventureros españoles revelan en el conquistador al temerario paladín medieval. Sólo España, afirma, tenía conquistadores; los demás países europeos, comerciantes e industriosos, se volvieron colonizadores. Y así como fue España la autora de la apertura del Nuevo Mundo, fueron los otros países los que disfrutaron de su riqueza.

Subraya más adelante que el espíritu foral manifestado a través de insurrecciones, mostró la estructura intrínsecamente federal que imperaba en la península hispánica. Vencido definitivamente por la monarquía absolutista de los Habsburgo en la batalla de Villalar, a América emigraron aquéllos que habrían sido revolucionarios en España.

Figura en este capítulo el origen de la orden de los jesuitas y sus características esenciales; describe al jesuita como un hombre moderno, de acción sobre todo, intransigente en el dogma, pero flexible en la conducta, interesado en la consecución de sus propósitos.

En el siguiente capítulo trató el futuro imperio y sus habitantes. El territorio que formaría el centro del imperio jesuítico "parecía realizar con su belleza las leyendas circulantes en la España conquistadora, sobre aquel Nuevo Mundo tan manso y tan proficuo", son sus palabras.

Efectúa en él una acabada relación geológica, geográfica y antropológica de la región que cubrieron las Misiones y de los aborígenes del lugar.

En "Las dos conquistas" que así titula Lugones al tercer capítulo, hace el estudio comparativo de la doble corriente conquistadora del antiguo Paraguay. Empieza en 1526, año de la exploración de Sebastián Gaboto, hasta 1610 fecha de iniciación de la conquista religiosa. Determina de inmediato el alcance de la denominación genérica del Paraguay que Lugones va a emplear con el significado que los jesuitas le dieron al asignar ese nombre a la provincia espiritual que erigieron en una vasta zona que abarcó parte de Argentina, Brasil, Paraguay actual y Bolivia, tomando el Tucumán, el Río de la Plata y el Paraguay, cuyos límites orientales de entonces llegaban hasta muy cerca de la orilla atlántica.

Pondera la figura de Domingo Martínez de Irala destacando su intrepidez y rectitud, combinadas en admirable equilibrio por el cual le apreciaron indios y blancos. Su obra de legislador —"modelo de sabiduría política"— perduró por muchos años en el Paraguay.

La conquista no era colonización, era un drama que vivían los vencidos. Su epopeya es descripta por Lugones en prosa maciza y a la vez hermosa, en estilo firme, clásico como muestra el siguiente ejemplo... "Más pálidos que espectros chapaleando pesadamente con el pantano eterno sus propias disenterías, devorados por comezones enloquecedoras, delirantes de hambre, furiosos de clausura entre aquella fronda con su ambiente de sótano, latigados

por funestos escalofríos bajo los chaparrones, profundizando su silencio lóbrego entre el agua implacable —ninguno, sin embargo, desfalleció; y tiene algo de dantesco aquella feroz pandilla...".

El autor señala que la evangelización de las tribus guaraníes, base experimental del proyecto del imperio futuro, había sido iniciada con método admirable. Los jesuitas adoptaron su plan en territorio ya poseído por España, para el cual tenían capacidad de organización, disciplina e inteligencia superior.

En 1588 llegaron los primeros padres misioneros al Paraguay, centro de irradiación elegido. Arribaban con el bagaje de su experiencia y conociendo ya el idioma guaraní aprendido en Brasil de donde venían. Lugones explica la organización de las reducciones y la situación privilegiada de los padres jesuitas —establecida por la monarquía desde el primer momento con la exención de tributos que creó una situación de rivalidad comercial entre las dos conquistas, la militar y la espiritual o religiosa.

En el cuarto capítulo, "La conquista espiritual", detalla aún más la obra de los misioneros subrayando las dificultades que atravesaron siendo las más destacables la invasión de la Guayra por los paulistas o bandeirantes, el abandono de las trece reducciones guayranas y la trágica marcha aguas abajo del Paraná, en dirección a la actual Misiones, del grupo sobreviviente de doce mil indígenas guiados por el padre Montoya, apóstol genial de la epopeya.

Nuevamente Lugones recurre a la especificación, sin ahorrar detalles, en este caso de los pueblos fundados por los misioneros.

En el prefacio de la segunda edición, reiterámos, el autor anuncia que ha agregado un nuevo capítulo, que introduce en quinto lugar, donde se ocupa de la política que los jesuitas desarrollaron en el Paraguay. Lugones admite en él que esa omisión desfavorecía su primer trabajo pero que en el tiempo transcurrido entre las dos ediciones había aparecido un documento importante: "Historia de las Revoluciones de la provincia del Paraguay", por el padre Lozano, que le resultó una fuente inapreciable, sirviéndole a la vez para definir su opinión sobre José de Antequera y el carácter de la revolución que encabezara.

Este tema y sus personajes principales es desarrollado profundamente por considerar Lugones al episodio como el acontecimiento político más significativo e importante de aquella época.

Establece con claridad las diferencias existentes entre los elementos civiles más ricos e influyentes y los padres jesuitas. Los privilegios otorgados por la Corona a los conquistadores laicos, habían dado al elemento civil una fuerza efectiva aumentada por la distancia. Sus consultas a la Corona se producían por lo general después de efectuado el hecho que las motivaba. Todo ello había consolidado el derecho municipal y sus libertades consiguientes. Los jesuitas, en cambio, representaban la autoridad monárquica, conforme a la evolución absolutista que en la metrópoli se acentuaba progresivamente. Como consecuencia, las preferencias reales estuvieron más de parte suya. La rivalidad que se pronunciaba en los ramos más importantes: gobierno, religión y comercio debía llevar, como ocurrió, a una guerra sin cuartel.

Creemos necesario comentar la apreciación de Lugones sobre la revolución de los comuneros, hecho juzgado de acuerdo a la ideología política de

los historiadores, ya como una manifestación de odio y anarquía o apreciable antecedente de la guerra de liberación americana. Leopoldo Lugones consultó textos de tendencias opuestas sin dejarse impresionar por uno u otro bando. No ve en José de Antequera a un mártir anticipado de la libertad americana sino a una víctima de un crimen inútil, cuya muerte cobró trágica grandeza. Según su opinión fue un producto de la verdadera autonomía en que vivían las ciudades americanas.

El capítulo sexto "Expulsión y decadencia" comienza con el Tratado de Permuta entre los gobiernos portugués y español con el que marca el principio del fin del imperio jesuítico que se concretará con la expulsión de la orden por ambas Coronas y su abolición por la Curia Romana.

"Las Ruinas" séptimo y último capítulo, se inicia con una imagen poética y castiza: "El bosque ha tendido su lujo sobre aquella antigua desolación, siendo ahora las ruinas un encanto de la comarca". Leopoldo Lugones, visionero perspicaz, aboga por el conocimiento de las ruinas misioneras y acude una vez más, a la descripción. Todo queda anotado con la seriedad que lo distingue: lo que ha encontrado medido y revisado en aquel viaje tan fructífero.

En el epílogo expresa su opinión sobre los resultados de la orden jesuítica en su imperio indígena. Observamos que concuerda con Juan A. García, de quien consultara "La ciudad indiana", al afirmar que el gobierno jesuítico era una teocracia perfecta. Según Lugones el ideal teocrático sustentado encontró su enemigo en el liberalismo de Carlos III, autor de la expulsión, precedente favorable a la revolución individualista y federal futura. Para él no podía prosperar ese imperio porque "los jesuitas tomaron por tipo de organización social a su propio instituto, basado como sobre un triple cimiento, que da ya el plano del edificio, en tres principios fundamentales: el comunismo, la autoridad absoluta y la renunciación de la personalidad; pero los resultados hicieron comprender bien pronto que semejante estructura, eficaz para cuerpos pequeños y militantes, no era aplicable a los pueblos. Estos tienen otras necesidades, y aunque semejantes con aquéllos, no son idénticos".

Esta recensión de EL IMPERIO JESUITICO aspira a despertar el interés de los lectores por la obra de Lugones, a quienes advertimos que este libro, como la mayor parte del resto de su producción, sólo podrá ser consultada en bibliotecas de importancia. Como bien dice Horacio Jorge Becco en un artículo aparecido en el suplemento del diario "La Nación" del 6 de octubre del corriente año, "la obra de uno de los escritores más significativos del país es poco menos que inhallable" y apunta: "Lugones prácticamente ha desaparecido de las librerías, y a pesar de que una ley de la Nación de 1938 sugirió la publicación de su obra completa ello no ha sucedido hasta el presente".

Con la aspiración expuesta, elegimos a EL IMPERIO JESUITICO por su modernidad. Hace setenta años Lugones afirmaba en este libro: "El fiasco reside en el monopolio de la eternidad que las instituciones se atribuyen con una vehemencia a lo mudable de su condición. Eterno no hay nada, como no son la incesante conversión de las cosas y de los seres, hacia estados coincidentes por ventura con el ideal de la dicha humana, en unión de la cual se desarrollan determinados por un acuerdo superior".

Bs. As. 12/10/1974.

ELSA PLÁCIDA VULOVIC

Leopoldo Lugones: Aspectos literarios, crítico y anecdótico

Leopoldo Lugones, uno de los grandes de la lírica de América Latina, nacido en el pueblo de Villa María de Río Seco, provincia de Córdoba, República Argentina, se cuenta entre los más grandes cultores de la prosa y el verso, en la época del modernismo literario inaugurado por Martí, Asunción Silva y Darío. Su inquietud por alcanzar la perfección del idioma corría pareja con la selección de los temas que transuntaban la personalidad moral del esteta, permanente vigilia de la civilidad y el arte. Una angustia casi agónica, guarnecido de un fecundo afán por el conocimiento de las cosas simples, sencillas unas y ornamentadas otras, le dan originalidad, color y vida a su honda creación poética. Su genio fecundo transitó de un estado cognoscitivo por aprehender al sentido de las cosas comunes hasta llegar por la vía de la fe a la sabiduría que le permitió comprender la esencia de la belleza, el amor y la justicia y además valorar los beneficios ingentes de la libertad.

La búsqueda del término justo, de la frase equilibrada y armónica y de la idea primigenia es tarea constante en la obra literaria de este artífice de la palabra escrita y oral. De tal manera, que ese modo de hacer literatura le ha consagrado un destino de distinta originalidad a toda su producción, que con la elevada valentía jerarquizó un estilo único, sensato y veraz. Se puede decir sin lugar a equívoco que aún mozo pensó en grande y que la inspiración de su espíritu llenó de preciosidades las alforjas ávidas de belleza de su mente equilibrada, ciclópea; desparramando generosamente sus doblones de versos nuevos de su lírica fantástica, exquisita y mitológica. Lugones es un fuerte pensador de vigorosas concepciones estéticas, que marca el punto de partida de una actividad cultural emancipada de toda influencia extraña a nuestro ser nacional. Piensa que la misión del artista no es rendir culto a la naturaleza sino a la belleza; que no debe contraer compromisos con la sociedad porque su libertad espiritual es ilimitada y que el arte debe inspirar confianza, impaciencias e inquietudes. Descubrió las virtudes del alma nacional, las bellezas de la religión, sus óptimos productos y los exaltó en versos de inigualada belleza y de una autenticidad insuperable.

Un día de abril de 1896 asistió Rubén Darío al Ateneo para escuchar una conferencia de Leopoldo Lugones, y días más tarde, el poeta nicaragüense desde las columnas de "El Tiempo" le expresaba: "He leído sus versos y sus prosas. ¿Qué decir de ello? Que tienen el pecado original de los árboles jóvenes. Hay exceso de savia en esa producción. No ha llegado aún el tiempo de la poda. Cuando llegue, ¡qué otoño después de esta primavera! Se advierten en sus obras sus gustos, sus preferencias, sus cariños aristocráticos".

El saludo augural de Darío, de intensidad premonitoria, fue profético, se cumplió en toda su medida. El tiempo y el estudio burilaron la figura del pensador, transformándolo en el maestro por excelencia del Arte poético de América Latina. Su estilo personal, pleno de ímpetu de vida, era inimitable. El ritmo de sus versos vigoroso, desbordante de entusiasmo, de calor de sangre y brillo cósmico de estrellas titilando en el firmamento, han hecho imposible todo intento de imitarle. Sus estrofas de una belleza plástica de lenguaje y de matiz del vocabulario sin precedentes, además de contener una gran carga emocional que reflejaba el estado espiritual del poeta, le han conquistado un lugar de privilegio al sitio donde irremediablemente van a parar Los Inmortales, después de cumplido su plan de vida.

Sin duda en el alma del poeta Lugones anidaron los cóndores del pensamiento emancipador americano y crecieron los mirtos, olivos y laureles, ya que su poesía tiene dignidad civil y se percibe la fragancia de las testas coronadas de los triunfadores.

Así, lo comprobamos en canto A La Patria, y demás poesías contenidas en el libro ODAS SECULARES, publicado en 1910. Lugones desgrana en apretada síntesis descriptiva sus emocionadas palabras transidas de melancolía, y su tono tiene el secreto estremecimiento de las perlas bullendo en el fondo del mar.

"Patria, digo, y los versos de la oda
Como aclamantes brazos paralelos,
te levantan Ilustre, Unica y Toda
En unanimidad de almas y cielos.
"En fraternal progreso ese oro entrega
Más allá de tus lindes soberanos.
Cual corona la parra solariega
El muro medianil de los hermanos.

(A la Patria)

Y más adelante, siguiendo la lectura de Oda a la Patria, nos sorprende el tono íntimo, dicho casi con sordina, los versos, cuya riqueza crómatica y espiritualidad toca al sentimiento con un leve desplazamiento de nubes rítmicas, fugaces y pintorescas.

Y casi en final esfuerzo exclama:

"Dando su prez en laborioso empeño,
te aduerme con eglógicos olores
la profunda pradera, en fértil sueño
de humedad, de luciérnagas y flores."

Sus versos tienen la dignidad humana necesaria como para no decir que Lugones es un preciosista del Arte y, están revestidos de un exaltado lirismo como para asegurar que su obra no está comprometida con fórmulas ideológicas de moda o escuelas literarias de turno. El destino de la Patria lo preocupa, su progreso le llama a la reflexión y todos sus pensamientos se vuelcan casi siempre en pro de causas nobles y justas.

Si por lo general la obra escrita de Lugones se caracteriza por la constante búsqueda de la novedad lingüística, por el hallazgo del adjetivo y verbo inesperado y por la abundancia léxica y metafórica, ello no le quita fluidez, claridad, concisión y solemnidad a su lenguaje.

Trabaja su sentimiento hasta hacerle alumbrar en haces de luz. Exaltándose en la lid de su conflictuada vertiente emocional, —su lucha— enciende su fantasía y levanta piras de palabras apasionadas que se consumen en el fuego de su fragua interior. Su rostro no tiene límite; su fuerza emotiva, dique que la contenga. Lugones prodiga las delicias del verso elaborado, en la facundia de su verbo florecido de artificios retóricos y salpicado de metáforas originales.

Su heroismo de vida arma su brazo de poeta y en sus manos la pluma es una maza de acero golpeando las conciencias adormecidas, indolentes, despertándolas para que en un gran esfuerzo común sirvan a la grandeza de la Patria. Es un militante recio de la cultura nacional y del progreso. Un adalid armado de fuerzas convincentes y de un sólido escudo moral que le protege de los desalientos y de las incomprensiones, de los mediocres y de los filibusteros de toda dignidad.

Su programa de vida se cumple cronológicamente, nada deja librado al azar. Una fuerza superior le impele a soltar las bridas de su voluntad y cabalgar sobre el pegaso de su inspiración genial.

Domeña sus volcanes interiores y sus sentimientos asumen un estado de fecunda tranquilidad que dan paso a su noble inquietud espiritual. De lo que se puede inferir que los genios como Lugones tienen la virtud de acercarse a Dios y entablar un diálogo sobre cosas trascendentes. Más que una poesía razonada, meditada, encontramos los rasgos evidentes de una melodía verbal revelada, cuyos signos lingüísticos son símbolos de un saber legendario.

Y así dice:

"No. La fe es la suprema reveladora. El mundo
Es un milagro eterno de fe. Lo que es fecundo,
O luminoso, o bello-amor, estrella-rosa,
Certifica el imperio de una ley misteriosa..."

(Las montañas de oro)

Y con cuánto acierto ha podido decir:

"La luz presiente al astro, la fe presiente al alma.
Dios trabaja en el seno de una inmutable calma...

(Las montañas de oro)

El tiempo que le tocó vivir a Leopoldo Lugones en su tierra natal era de una característica y de una modalidad propia de un país en formación. La lucha por la existencia se tornaba cada día más difícil y los problemas sociales proliferaban con tanta rapidez e intensidad que el pueblo optaba por seguir a los propagadores de un nuevo credo social. Lugones no escapó a esa influencia. Desplegó sus banderas de combate y proclamó su credo social. Pero es de advertir que su adhesión política al Socialismo no es el resultado de una meditada reflexión, sino el producto de su sensibilidad moral predispuesta al altruismo y de su convicción de rechazar la opresión del pueblo por una clase dominante. Su rebeldía está constituida por los hilos de plata y de oro de su estética fundamental, que configura su manera auténtica de ser nacional, aún en el manejo de la protesta inteligente y esperanzada. En la actitud predeterminada de señalar errores que Lugones se había impuesto, no escapó el socialismo al que tachó de utópico y de apuntar que no existen condiciones biológicas, morales y políticas para imponerlo en el país.

El tiempo contribuye a desterrar de la mente del poeta ideas míticas preñadas de falsas esperanzas, y retoma el camino andado por sus mayores en la fundamentación histórica del credo nacional emancipador.

Desde luego, precisamos en Lugones una libre disposición para rectificarse y una amplitud de criterio para valorar las condiciones biosociológicas del país que hagan viable o no la aplicación de una idea, de un pensamiento o de una doctrina. No fue un político en todo el rigor del término o vocablo. Fue eso y algo más. Fue un pensador empeñado en construir las bases ciertas y definitivas del país, fundado en un orden justo, equilibrado y armonioso. Su prédica constante lo demuestra, su labor periodística lo confirma y sus conferencias del Ateneo lo ratifican.

Su creencia en el hombre es total. Tan sólo él puede fundar la Patria, constituir las instituciones, impulsar el progreso de las ciencias, de la técnica, de la cultura, de los oficios y de toda civilización moderna. Centra su adhesión admirativa en Roca, militar, de quien piensa que es el caudillo llamado a salvar la cultura, que está acosado por la fuerza bruta de las razas inferiores.

El poeta siente los temas que trata con patriótica emoción y aconseja que las escuelas oficiales deben despertar en el alumnado un sentimiento nacionalista: "Pero el gran elemento de defensa nacional será la escuela argentina dirigida por maestros argentinos y, mejor aún, criollos, como aquellos excelentes diputados y como la mayoría de los normalistas del interior. El sentimiento nacional y la cultura, que es, ante todo, delicadeza de alma y conciencia de la propia dignidad, vendrá, así como sucede en los organismos bien constituidos, de adentro hacia afuera."

Su labor política ponderable rivaliza con sus obras en prosa. Las excelencias de una y de otra son de tal calidad que a Lugones escritor no se lo puede separar del Lugones poeta sin el peligro de tronchar una parte esencial de la personalidad del esteta Lugones, a la cual debemos añadir su prolífica actividad de periodista y conferencista.

Trabaja sus metáforas y locuciones como si las palabras tuvieran un poder de creatividad. Como si las mismas estuvieran destinadas por el sortilegio de su magia a revelarnos el laberinto del alma del poeta donde guarda el tesoro de sus emociones.

Prosa y verso gozan de la facultad de iluminar el entendimiento y de avivar nuestros sentimientos puros y nobles.

En el libro "Las montañas de oro", publicado en 1897, Lugones se revela como un gran poeta, de talento excepcional, que va a través de su mundo interior en busca de emociones para fundirlas en su fragua y forjar sus versos "que estallarán su cántico en centellas".

Posee el dominio pleno de la forma acabada, perfecta, prieta sin resquicios, por donde pueda escurrirse el virginal líquido de su inspiración que ha de fructificar en vigorosas imágenes luminosas de fe, de vida y de amor.

La entonación grave de sus poemas alcanza la suprema ebriedad del himno y puebla nuestro sentimiento interior de hondas vibraciones rítmicas llenas de sugerencias armónicas, cual meteoros desprendidos del cielo invisible de la fantasía.

Un caudal ponderable de metáforas nuevas, originales y de elevada factura descriptiva y ornamental constituyen la mayor riqueza estética de su inigualada obra poética. Si por el torrente majestuoso de su inspiración creemos advertir la grandilocuencia de una oscura y retorcida retórica, de ninguna manera podemos desconocer el valor y el mérito de cada frase, de cada verso burilado con impecable esmero, entre cuyos pliegues de aparente diafanidad adivínase el trabajo implacable de un laborioso cincel que lleva el sello de su fecundo genio creador.

La grandeza de su obra tiene una honda, profunda majestad abismal, donde en el silencio de lo absoluto se perciben los secretos de la vida y los misterios insondables de la muerte.

En el libro "Las montañas de oro" no encontramos afectación alguna. Ni siquiera podemos sospechar de criollismo. Resulta fundamentalmente argentino. En 1905 publica "Los crepúsculos del jardín". En este libro Lugones demuestra tener una mayor destreza formal, no así un mayor rigor.

En 1909 se da a conocer "Lunario sentimental" cuyo prólogo mantiene un tono polémico, pues se afirma "que el verso vive de la metáfora" y que "hallar imágenes nuevas y hermosas, expresándolas con claridad y concisión, es enriquecer el idioma".

En 1910, año de nuestro Centenario, publicó las "Odas Seculares". Con el fin sin duda de conmemorar poéticamente aquella fecha y de participar del júbilo colectivo. Con este libro vuelve a los temas civiles de la primera época y Lugones se muestra sincero en su patriotismo que le arranca en sus versos palabras de emocionado temblor.

"El libro fiel" (1912). Los temas son de tono confidencial.

En 1917 se publica "El libro de los paisajes" y en 1922 "Horas doradas". Libros de una intimidad casi contenida, donde los sentimientos apenas si afloran ante la variedad de recursos lingüísticos del poeta. El llanto no tiene cabida en sus estrofas, por lo que marca una forma de hacer lirismo sin caer en un puro sentimentalismo enfermizo y decadente. La dignidad del verso copia del alma del poeta la apostura vertical de su conducta, formada en sus rígidas ideas estéticas.

"Poemas solariegos" se publica en 1927 y su obra póstuma, "Romances de Río Seco", en 1938. Con la publicación de esta última obra poética culmina la poesía de Lugones.

El registro emocional del tono de la poesía de Lugones la hace ser igual a la de Píndaro, Milton y Hugo. La fuente de la inspiración surte en abundancia los elementos verbales de la poesía y he ahí su grandeza de contenido y de forma.

Como prosista, Lugones escribe "El Imperio Jesuítico" (1904); el primero y último capítulos de la "Historia de Sarmiento" (1911); "Elogio de Ameghino" (1913); "El payador" (1916); "Roca" (1938): esta obra biográfica es la última producción que haya elaborado el poeta y que ha quedado inconclusa.

El teatro lugoniano

Con una actitud modernista y puramente estética escribió Leopoldo Lugones su teatro, de verso cuidado y artística expresión. Para muchos esta faceta del escritor es casi desconocida pues incursionó en él muy brevemente con cuatro obras insertas en la segunda parte del "Lunario sentimental", y a las que tituló "Teatro Quimérico". Se encuentran: su égloga "La copa inhallable", claramente modernista, de gran valor estético, trata un tema pastoril en la que por obra de la originalidad del autor nos pone en presencia de la Gracia de los Oráculos y del dios Pan. Junto a ellos hay otro elemento, permanente en sus cuatro obras teatrales, la luna, y también cambiante, donde rescata su prestigio romántico; pues se la había criticado y ridiculizado por los excesos del romanticismo; "Dos ilustres lunáticos" es la otra pieza cuyo subtítulo es "La divergencia universal", con dos personajes, Hamlet y Quijote. En este diálogo largo polemiza sobre problemas políticos y sociales de la época, como un precursor del teatro de hoy, donde se tratan temas candentes y que están en las expectativas del pueblo.

A los trabajos anteriores incorpora la pantomima, vigente aún en el teatro moderno. Pierrot comienza con movimiento, colorido y plasticidad y concluye con una descripción del paisaje lunar durante el viaje de aquél hacia esa desolación mineral, de rocas sombrías.

En su leyenda teatralizada "Los tres besos" el encantamiento y el maleficio que provocan felicidad o desastre, vienen de la luna que se refleja en la fuente y con su luz enceguecedora se encarga de hacer desaparecer los personajes. Lugones con un final amable y con humor concluye la obra.

El teatro naturalista, realista y el sainete costumbrista habían dado en Buenos Aires, cuando Lugones escribe su teatro fuera del tiempo y que no exponía las angustias del hombre y de la sociedad.

Sus trabajos teatrales merecen una gran consideración por lo cercano a lo clásico, por la riqueza de su fantasía y por el encuentro de la forma poética en su búsqueda del "arte por el arte" y no del "arte al servicio de".

JOSEFINA GLADYS LAPENA DE LÓPEZ

Homenaje

En relación con la muerte del Supervisor Escolar de Salta, don LUIS GORJON ALVAREZ, quien en el desempeño de sus funciones docentes mientras recorría la zona aledaña a la Quebrada del Toro, sobre la ruta a Chile, cumpliendo su misión de visitas a las escuelas de la zona cordillerana, falleció a causa del congelamiento que le produjo el pernoctar en dicho lugar al amparo insuficiente de la piedra, el Honorable Consejo Nacional de Educación ha producido el siguiente expediente:

EXPTE. 5573/75

BUENOS AIRES, 8 de mayo de 1975

VISTO:

El infausto acontecimiento del fallecimiento del señor Supervisor Escolar de la Provincia de Salta, D. Luis GORJON ALVAREZ, y

CONSIDERANDO:

Que toda la docencia argentina se conmueve ante el sacrificio de uno de sus miembros en el cumplimiento de su deber.

Que el testimonio del señor Supervisor Luis GORJON ALVAREZ es un ejemplo para la comunidad educativa de nuestra patria, dado que no fijando límites en su labor, llegó a ofrendar hasta su propia vida en aras del crecimiento cultural de la jurisdicción a él encomendada,

Que el magisterio, cooperadoras escolares, padres de alumnos y alumnos, asumen la realidad de la desaparición del señor Supervisor Luis GORJON ALVAREZ, como un jalón más del quehacer educativo de nuestra Nación, con la seguridad de que su ejemplo no permanecerá en el olvido,

Que este Honorable Consejo Nacional de Educación, valora en grado sumo, la obra de sus agentes en los más recónditos confines de la patria y se enorgullece de contar con seres cuya heroicidad les permite olvidarse de sí mismo en bien de la niñez argentina,

Que asimismo, este Organismo asume el duelo por la desaparición de uno de sus integrantes y está sobrecogido de pesar por las circunstancias extraordinarias que rodearon al hecho,

El CONSEJO NACIONAL DE EDUCACION, en sesión extraordinaria de la fecha:

RESUELVE:

1) ADHERIR al duelo por la desaparición del señor Supervisor Escolar Luis GORJON ALVAREZ, ocurrida en acto de prestación de servicios y en circunstancias excepcionales, en la zona aledaña a la Quebrada del Toro, provincia de Salta.

2) PUBLICAR un aviso fúnebre comunicando la adhesión de este Consejo Nacional de Educación.

3) PUBLICAR un comunicado testimoniando la consternación del Organismo, ante las circunstancias excepcionales que rodearon al hecho.

4) ENVIAR ofrenda floral al velatorio.

5) DESIGNAR al Supervisor Seccional de la Provincia, representante del Organismo en el sepelio.

6) REMITIR una nota de pésame a la familia del extinto.

7) INSERTESE en el Boletín, cúmplase lo dispuesto en el punto 6º y previa anotación de la Dirección General de Administración (Departamentos de Contabilidad y Personal), archívese.

RESOLUCION: 1833

Firmado:

Martha Elena Molinuevo
Prosecretaria General

Alfredo Natalio Fernández
Presidente

Al maestro Luis Gorjón Alvarez

Pudo ir hasta el sol
pero eligió para morir,
la blanca tierra de su Patria.
Pudo buscar un día de domingo,
pero sintió la suavidad del alba,
y se fue solo,
trotecito y poncho.
Sin completar siquiera la semana.
Se fue maestro, hombre y sacrificio
cruz sin estrella
hasta la escuela alta,
que Dios sin duda, tiene allá muy lejos
y los ángeles guardan.

BEATRIZ COSTA

Retratos

Martha Mercader
y
Marco Denevi,

los niños que fueron, los niños que son...

"El Monitor de la Educación Común" los invitó a acercarse a su infancia. Estuvieron en el Consejo Nacional de Educación, se sentaron junto a nosotros, aceptaron un café, dijeron que hallaban calidez y afecto en nuestro lugar habitual de trabajo, y durante un largo rato aceptaron —como niños llevados de la mano— recorrer el tiempo y la distancia de sus años infantiles. Sus confidencias nos permitieron reconocer sus retratos: los de los niños que fueron, los de los niños que todavía son, los de los niños que siempre seguirán siendo en ese universo creador que todo ser humano alimenta perpetuamente en el más hondo, secreto y verdadero corazón.

Pregunta: ¿En qué escuela o escuelas cursó el ciclo de educación primaria?

Martha MERCADER: El Jardín de infantes, todo el ciclo de enseñanza primaria y el completo de secundaria hasta graduarme como maestra, los realicé en la Escuela Normal Nacional Nº 1, "Mary O'Graham", de La Plata.

Marco DENEVI: Hasta Segundo Grado estudié en la Escuela Normal Nº 6, de la calle Güemes, a la que concurrieron también mis hermanas, que allí mismo se recibieron de maestras. Como no había, después del Segundo Grado, continuación para varones, rendí libre el Tercero, y a partir del Cuarto, y hasta concluir el ciclo de enseñanza primaria, lo hice en la Escuela República de Cuba. Mi padre era un defensor de la escuela pública estatal. Decía siempre que la escuela privada deformaba al alumno, que de ella los niños salían como uniformados por un molde. Según su criterio, la otra, la escuela del estado, "despabilaba" a los chicos.



Martha MERCADER

Nacida en La Plata, cursó el ciclo pre-escolar, y de estudios primarios y secundarios, hasta graduarse como maestra, en la Escuela Normal Nacional Nº 1, "Mary O'Hraham", de esa ciudad.

Egresada como profesora de inglés de la Facultad de Humanidades, entre 1949 y 1950 cumplió una beca de perfeccionamiento en la Universidad de Londres.

Miembro de la Comisión Argentina para la UNESCO entre 1962 y 1966, fue Directora de Cultura del Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires desde 1963 hasta 1966.

Se ha destacado como escritora por sus obras: "Octubre en el espejo" (1965), colección de cuentos, y "Los que viven por sus manos" (1974), novela.

En televisión ha desarrollado una intensa y múltiple tarea periodística y autoral, tanto en el programa "Tarde, bien tarde", en colaboración con Blackie, como en el ciclo "Cosa juzgada" y en numerosos espacios culturales.

Para cine ha participado como coautora del libro cinematográfico de "La Raulito", dirigida por Lautaro Murúa, y de "Solamente ella", dirigida por Lucas Demare.

Ha incursionado también en la creación infantil con su libro para niños, "Conejitos con hijitos", aprobado por el Consejo Nacional de Educación como texto de interés para las bibliotecas escolares, y con su pieza de teatro "Una corona para Sansón" (1965) estrenada en el Teatro Municipal General San Martín.

Pregunta: En la persepectiva que le permiten hoy la distancia y el tiempo, ¿qué imagen puede conformar acerca de Ud. misma/o como alumna/o primaria/o?

Martha MERCADER: No sé si es demasiado importante para los demás explicar qué imagen tengo de mí misma en la escuela primaria. Creo que tal vez otros datos o consideraciones serían más combativos. Pero igual voy a contestar. Fui una alumna aplicada y que cursó los siete grados primarios sin ningún tipo de dificultad. Era buena alumna, me gustaba ir a la escuela, no me gustaba faltar a clase, me divertía con mis compañeros y no dejaba nunca de hacer los deberes, que me demandaban muy poco tiempo. Fui sobre todo una chica "bien educada", y lo digo entre comillas porque esto puede haber tenido mucho de positivo pero también algo de negativo. Implica una serie de tabúes o prohibiciones inhibitorias que yo asimilé en mi conducta exterior y que me exigieron una muy difícil elaboración. Sobre todo porque no tuve nunca que vencer imágenes demasiado desafiantes u opresivas. En ese sentido la escuela fue la continuación de mi hogar. Mi vida se repartía por igual entre mi casa y la escuela. Durante mi época de estudiante ignoré absolutamente lo que era tener un amigo varón. Mis amigos varones datan de antes de mis cuatro años, y eran los mismos de mi hermano —uno de ellos— que tenía un año y medio más que yo. Luego, él y yo asistimos a escuelas distintas, con la diferencia de que él lo hizo a una común —que en la provincia practicaba ya la coeducación— y yo a una de mujeres. Llegué a la adolescencia ignorando lo que era tener un amigo y sin haber tratado nunca con un muchacho.

Marco DENEVI

Nació en Sáenz Peña, provincia de Buenos Aires, en 1922. Cursó abogacía en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, y desempeñó varios cargos en la Caja Nacional de Ahorro Postal. En 1955 obtuvo el Primer Premio Editorial Kraft por su novela "Rosaura a las diez", llevada posteriormente al cine con dirección de Mario Soficci, y por cuya adaptación mereció el Primer Premio del Instituto Nacional de Cinematografía (1958) y el de los Críticos de Cine. En 1959 recibió el Segundo Premio de la Dirección General de Cultura por su cuento "Los anteojos", y entre 1957-1958 el tercero por su pieza teatral "Los expedientes". En 1960 obtuvo el Premio literario de la revista "Life en español" por su relato "Ceremonia secreta", posteriormente llevada al cine por el director inglés Joseph Losey y protagonizada por Elizabeth Taylor. De 1962 data su obra teatral "El cuarto de la noche", y de 1970 la siguiente "El emperador de la China".

Sus obras narrativas son, además de las mencionadas: "Un pequeño café" (1966); "Falsificaciones" (1966); "Parque de diversiones" (1970); "Los asesinos de los días de fiestas" (1972); "Hierba del cielo" (1973) y "Salón de lectura" (1974).



Marco DENEVI: Fui un chico muy curioso, curioso de todo, y la escuela primaria satisfacía mucho esa curiosidad. Tuve la suerte de tener maestros que en el desarrollo de la enseñanza no querían ceñirse a ningún plan y que alentaban y alimentaban constantemente esa curiosidad mía para la que la escuela era pródiga en sorpresas. Yo siempre esperaba con ansiedad y placer esa novedad que, para mí, era la clase. Cada una de ellas representaba la perspectiva de un nuevo conocimiento, y la riqueza de todo lo que él proporcionaba.

Pregunta: ¿Qué hechos, circunstancias y/o situaciones puede usted evocar y rememorar de ese período de su infancia, a los que atribuya significaciones afectivas, espirituales, intelectuales, determinantes de su actual condición, a la vez humana y profesional?

Martha MERCADER: Cuando tenía cuatro años pasaron cosas gravísimas para la niña que yo era entonces: nació mi hermano menor, y pocos meses después se produjo la revolución de 1930, que convirtió a mi familia en una familia de perseguidos políticos. Yo cargué con mis "buenos modales" aprendidos en el hogar y la escuela, y que sólo muy lentamente y con gran esfuerzo pude elaborar después. Por un lado nunca me atreví a demostrar los celos por mi hermano. Por el otro, la situación de mi familia me reveló un mundo escindido por una división maniquea: los buenos y los malos (mi familia, nosotros, los señalados y perseguidos, éramos los buenos; los otros, los dominantes y perseguidores, los malos). Yo necesité mucho tiempo para poder adquirir una visión objetiva de los hechos y su realidad.

En cuanto al período de la infancia transcurrido en la escuela primaria la pregunta me suscita ahora dos rememoraciones. Mientras cursaba el Segundo Grado, una practicante nos dictó una clase de Lenguaje (así se lo denominaba entonces), y tal como se acostumbraba, durante su explicación de ciertas categorías fue confeccionado algo así como un cuadro sinóptico, pero muy mal hecho. A medida que ella lo escribía en el pizarrón, yo advertí que no ordenaba bien los conceptos, y entonces lo hice a mi manera, es decir de la manera que yo estaba convencida que debía hacerse. Cuando la practicante concluyó, y la maestra —al repasar el trabajo de las alumnas— vio lo que yo había hecho, afirmó discretamente, intentando atenuar las insuficiencias de la practicante, que el cuadro sinóptico debía ser tal como yo lo había realizado. Eso me sirvió, desde aquella época, para poner siempre en tela de juicio el concepto de autoridad, y no admitir nunca directamente lo que se me decía. Esto es positivo, pero tiene de negativo el hecho de que también me llevó a cuestionarlo todo sin saber realmente, muchas veces, cómo hacerlo. Es cierto que yo me permitía dudar, pero no tenía siempre todos los elementos para aplicar bien el método.

Mi otro recuerdo data de mi tránsito por Sexto Grado. Mi maestra de ese período, y me complace mencionarla, Lía Sagardía Ripa, me distinguió junto con otras compañeras con un premio acordado para un concurso de composición sobre un tema libre. Yo escribí sobre "Qué sucedió el domingo", y mi trabajo era una descripción de la gente que, ese día, yo había visto. La recompensa fue un libro, "Heidi", en una edición rústica que la maestra había hecho encuadernar en cuero azul con la impresión de mi nombre en letras doradas. Conservo el libro y recuerdo la dedicatoria: "Martha, obtener un premio es algo valioso. Pero cuando ese premio significa amor al estudio y perseverancia, es más valioso aún. Que éste, su primer premio, le sirva de acicate en su carrera y que sea el precursor de los muchos que le augura su maestra".

A partir de este estímulo que ahora reconozco en su pleno valor, yo tardé bastante en asumir mi vocación literaria a causa de los tantos conflictos que debí elaborar para alcanzar la superación de esas dualidades de una mujer que, en esta sociedad argentina actual, luchaba entonces por ser mujer, esposa, madre, trabajadora y escritora al mismo tiempo. No hay que olvidar que La Plata, en esa época, vivía al ritmo de un pueblo, no de una ciudad, y que ese ritmo se mantenía inmutable mientras el mundo padecía la conmoción de la Segunda Guerra Mundial con todos los cambios que ella produjo en todos los órdenes. Entretanto, yo había recibido un código de conducta heredado, idéntico al que le dio muy buen resultado a mi madre un cuarto de siglo antes, y que yo no podía aplicar ni ejercer a menos de no haber sido la que era.

Marco DENEVI: Cuando cursé el Quinto Grado en la escuela de Palermo, tuve un maestro muy joven —veintidós años— que mantenía una verdadera relación de amistad con nosotros, sus alumnos. Nos llamaba por nuestros nombres —hecho excepcional para aquel tiempo— y su actitud era la de un compañero, pese a lo cual sabía inspirarnos un sincero respeto natural. Con él me atreví a un riesgo que fue mi estreno como escritor. Estábamos tratando el período histórico de los gobiernos de Rosas, y pasé al frente de la clase para hablar sobre él. Al hacerlo inventé una historia truculenta, exagerando los

aspectos del gobierno de Rosas —inspirado, sin duda, por mi lectura de "Amalia", de Mármol— y dando rienda suelta a mi imaginación. El me escuchó atenta y seriamente, como si cuanto yo me deleitaba en narrar fuese absolutamente cierto, y al concluir mi exposición me dijo: "Bueno, si no es verdad, la historia está bien contada". Después, otro alumno, al repetir la lección, y evidentemente estimulado por el interés que el maestro había demostrado al escuchar la mía, prácticamente repitió lo que yo había dicho. Pero, entonces, el maestro no lo admitió. Y escuchando a mi compañero, yo me sentí muy disgustado. Tuve la impresión de que ese plagio era algo así como una prostitución de la literatura.

En Sexto Grado recibí otro cimbronazo importante y definitivo. Tenía por maestro a Jorge Jorquera, un hombre "hecho y derecho", a la vez serio y dulce con nosotros, sus alumnos. Un día —ignoro o no recuerdo los detalles de sus motivos— renunció al magisterio y abandonó su cargo. No obstante, nos presentó antes a su sucesor, el que sería nuestro nuevo maestro. Y al hacerlo, a la vez que nos presentaba también a nosotros, me señaló y dijo a su colega: "A ese chico hay que cuidarlo porque promete mucho. Se lo recomiendo". Creo que ese día me hice adulto de pronto, al sentir que el ser señalado entre todos mis compañeros significaba asumir una importancia de la que, hasta entonces, yo no había tenido conciencia.

Pregunta: ¿Considera que el período de su infancia se halla integrado totalmente a su condición adulta?

Martha MERCADER: No, considero que mi infancia no está del todo integrada a mi condición adulta; creo que existen, en esa época, zonas que he tapado, que he sofocado, y que continúo rescatando lentamente. Y precisamente las respuestas que he dado a la tercera de estas preguntas —la que se refiere a momentos y hechos concretos de mi infancia y de la escuela primaria—, me ha ayudado a descubrir y manifestar algo en lo cual no había pensado nunca. Cuando leí la biografía de Rafael García Márquez me sentí acomplejada, pues él afirma —claro que con cierta exageración "colombiana"— que nunca le sucedió nada importante después de los seis años. Es decir que él vivió el mundo maravilloso de la infancia en esos años, los seis, tan absolutamente positivos. Yo, por mi parte,viví un mundo muy ordenadito en el que me sucedieron pocas cosas, y las pocas que viví fueron atemperadas por esa educación de "buenos modales". Mi infancia transcurrió en un ámbito urbano, lejos del río, del campo y de los barrios donde es más frecuente hallar personajes típicos o vitales. El barrio de mi infancia era muy tranquilo, y en él los acontecimientos parecían privativos de los adultos y, más específicamente, de los hombres.

Marco DENEVI: Sí, considero integrado a mi condición adulta el período de mi infancia, por el hecho de que yo agoté en la infancia lo que es propio de la infancia. Y lo mismo puedo afirmar de la adolescencia, y luego de la juventud. Tal vez porque fui el menor de siete hermanos, y si para los primeros mi padre fue severísimo y riguroso, para los últimos fue casi más complaciente y buen abuelo. Por lo tanto, crecí y maduré en un medio en el que dispuse de una gran libertad.

Pregunta: ¿Qué opinión o consideración general le merece la escuela primaria argentina, tanto con el fundamento de un conocimiento profundo de ella

—si lo tuviere— como según su perspectiva objetiva acerca de sus características más inmediatas?

Martha MERCADER: Creo —considerando, por supuesto, que no tengo un contacto directo con la escuela primaria actual, y en términos muy generales—, que en la escuela persiste aún un poco el divorcio entre la realidad nacional y el aula. No siempre es así, y no puedo dejar de reconocer su mérito y emocionarme ante el ejemplo, sobre todo, de los maestros que, en todas las latitudes del país, son los únicos o casi los únicos factores catalizadores de miles de niños, especialmente en los parajes más alejados de los centros urbanos.

Lo que particularmente me gustaría es que la escuela viviera más plenamente los problemas que tenemos como argentinos, que se enseñara mejor nuestra realidad. Me gustaría, también, que desde la escuela primaria se tuvieran en cuenta no sólo las aptitudes individuales del alumno, sino además sus posibilidades reales de **trabajo** y **estudio**, es decir sus posibilidades concretas y futuras. Y que se pudiera alentar a los chicos en forma orgánica para que lograran realizar sus aptitudes creadoras en cualquier aspecto del trabajo, con lo cual, creo, conseguirían ser útiles para sí mismos y para la sociedad de nuestro país.

Marco DENEVI: Sin tener, desde hace mucho tiempo, ningún contacto con la escuela primaria, sólo podría opinar de la que yo conocí hace bastante tiempo, y mis juicios estarían sin duda desactualizados. Las probables imperfecciones de la escuela de mi infancia —es decir, las que yo percibía entonces y que entonces censuraba— es seguro que hayan sido ya corregidas y superadas.

EL MONITOR DE LA EDUCACIÓN COMÚN

Nicolás Coronado:

Crítico, poeta, director de la Biblioteca Nacional de Maestros

Evocar a quienes pasaron por el Consejo desempeñando cargos de relevancia, aportando de sí mismos lo mejor de sus calidades, dejando como sustancia una obra realizada en bien de la cultura nacional, significa, en cierta manera, hacer justicia a lo largo del tiempo.

Por esto elegimos hoy la figura de NICOLAS CORONADO que dirigió la Biblioteca Nacional de Maestros desde el 14 de noviembre de 1938 hasta el 29 de marzo de 1949 sucediendo en el cargo a LEOPOLDO LUGONES, previo un breve interinato de meses en el cual ejerció la dirección don ALFONSO de LAFERRERE, entonces Secretario General.

Al ocupar el cargo CORONADO gozaba de un sólido prestigio literario; desde muy joven una irresistible vocación lo arrastró a las redacciones de diarios y revistas en las cuales colaboró asiduamente hasta que halló el verdadero camino que lo llevaría a transformarse en uno de los críticos de mayor gravitación de su época. Con frecuencia se lo tildó de severo o exigente puesto que comediantes, dramaturgos, poetas y novelistas temieron sus incisivos juicios, inspirados en la mejor de las intenciones, pero que llegaron, en alguna oportunidad dada la indiscutible autoridad de su palabra, a sepultar una mala producción. Olvidan quienes tal afirmaron, que todo no fue negativo en sus críticas —a las que él mismo intencionada y preventivamente tituló "CRITICA NEGATIVA"— y que tuvo la no frecuente facultad de vislumbrar en el análisis de sus primeras producciones literarias a escritores y poetas que luego ocuparían un bien ganado y definitivo lugar en las letras argentinas. Recordamos el juicio elogioso que le mereció la aparición del primer libro de B. FERNÁNDEZ MORENO y el augurio con respecto a ALFONSINA STORNI de quien manifestara al juzgar "La inquietud del rosal" luego de un elogio general: "no ha logrado todavía la integridad de sus cualidades pero en lo futuro ha de darnos una valiosa producción literaria".

CORONADO fue a su vez un delicado y frecuente cultor de la poesía, pero sus versos, en especial los de los primeros años, corren dispersos en diversas publicaciones, pues no los valoraba en su real medida y jamás se ocupó de recopilarlos; sin embargo, merced a la iniciativa de sus amigos, al cumplirse el 27 de mayo de 1962, el primer aniversario de su muerte, se publicó una edición, fuera de comercio, limitada a doscientos ejemplares, con el simple título de "POESIAS". Ella reúne los versos que escribiera en sus últimos años, aunque en poder de su viuda quedan otros que por voluntad expresa del autor acaso no lleguen a editarse nunca. Del citado libro reproducimos uno de sus sonetos:

Como quien se complace en la tortura
de un profundo dolor imaginario
y vive encadenado y solitario
y crea sin cesar su desventura;

o como el caminante que prefiere
la senda oculta en noche tenebrosa;
o como el que se aparta de la rosa
y ama la espina que sus manos hiere:

así voy yo, y así mi fantasía
labra el tejido de mis falsas penas
y huye del claro resplandor del día.

¿Cuándo en horas dichosas y serenas,
cuándo terminará la vida mía
de amar espinas y buscar cadenas?

Su pasión por la lectura lo llevó desde su temprana edad a la frecuentación de bibliotecas y adquirió de esta manera, una excepcional cultura, facilitada por el dominio de varios idiomas que le brindaba la posibilidad de leer las obras en sus lenguas originales. Pudo, así, abordar en sus escritos los temas más diversos con sólidos conocimientos y con cita de primera mano. Se transformó también en eminente bibliófilo, cuyo asesoramiento, siempre honorario, era requerido con frecuencia.

Le tocó vivir una época en la cual no existía la abundancia de revistas como en la actual y podría afirmarse que las relativamente pocas que aparecían se leían más. Evoco la ansiedad, la avidez con que el público lector esperaba semanalmente la aparición de "EL HOGAR", revista preferentemente inclinada a la crónica social pero que contenía a la vez, dos secciones de interés que eran: "LA PAJA EN EL OJO AJENO" firmada por "PESCATORE DI PERLE" (Ortiga Ankermann) y "DESDE LA PLATEA" donde colaboraban NICOLAS CORONADO y JOSE A. ORIA. En la primera, "EL PESCATORE" comentaba gazapos o falsas informaciones producto de propia cosecha o bien remitidas por los lectores que optaban semanalmente a un premio en efectivo. En la otra CORONADO criticaba los últimos estrenos teatrales. Sin duda el humor, la ironía punzante, la excepcional facultad de detectar lo ridículo aunque se lo disfrazara de serio, hicieron que sus crónicas teatrales tuvieran un estilo tan personal que podría habérseles identificado sin que llevaran su firma.

En su catoniana misión guardó una absoluta independencia y el elogio o la censura fueron por igual repartido entre amigos y extraños, sin que ningún vínculo, por estrecho que fuera, torciera su imparcialidad. Recordamos y reproducimos lo que escribiera acerca de DAVID PEÑA. El doctor PEÑA autor de



Nicolás Coronado

numerosos libros y ensayos históricos, entre ellos "JUAN FACUNDO QUIROGA" —que representa acaso el primer intento de rehabilitación del caudillo— cultivó también el género teatral estrenando entre otras obras, "Una mujer de teatro", en el Marconi.

CORONADO se ocupó de la crítica y expresó: "Nosotros admiramos muy de veras al autor de tanto libro estimable, y, personalmente, lo queremos de todo corazón. Somos sus amigos; y esperamos que nuestra noble amistad no saldrá disminuida después de las palabras que vamos a escribir inmediatamente.

"El doctor DAVID PEÑA ha querido agregar, con la producción que nos ocupa, y según sus propias declaraciones, "Un nuevo aporte al estudio de la psicología de la actriz" ¿Qué es la mujer de teatro?" "¿Ama la mujer de teatro?" "¿De qué naturaleza es su amor?". Estas preguntas son inquietantes y terribles. Pero en realidad el doctor PEÑA no las ha contestado. Su obra demuestra talento, don de estilo, capacidad de dramaturgo; deja sin respuesta todo lo demás".

Nos ocuparemos de la acción realizada por CORONADO frente a la Biblioteca Nacional de Maestros en la cual, como ya dijimos, sucedió en la Dirección a LEOPOLDO LUGONES.

Siguiendo la tradición de la casa, conservó, como su ilustre antecesor, la misma preocupación primordial relacionada con la eficiente y cortés atención de los lectores; la fiscalización ejercida sobre los empleados era en extremo estricta. Sus visitas a la sala de lectura, tenían por objeto constatar la manera como se trataba a los concurrentes y fundamentalmente si la información proporcionada era la correcta.

Al tiempo de ejercer la dirección, existía ya en la Biblioteca el excepcional material bibliográfico adquirido, a través de varios años, por Lugones quien lo había podido reunir merced a un sistema de compra directa de las obras que sólo requería la aprobación del Consejo a propuesta del director de la Biblioteca, lamentablemente suprimido al sancionarse la nueva "Ley de contabilidad".

Desde un primer momento CORONADO tuvo la preocupación de acrecentar el acervo ya existente y fue así como compró ejemplares de gran valor que contribuyeron a completar y enriquecer aún más la valiosa colección de libros raros y preciosos.

En el año 1944 adquiere la obra del Padre Horacio CAROCHI "Compendio del arte de la lengua americana" editada en México en 1759 y el mismo año la obra de don Francisco Xavier de Goyeneche "Comercio de Holanda" o "El gran tesoro historial y político del floreciente comercio, etc." Traducido de Francés en Español por don Francisco Xavier de GOYENECHE, Madrid, 1717.

Le tocó a CORONADO recibir y agradecer por medio de una nota especial los libros que hoy constituyen la donación "PROSPERO G. ALEMANDRI".

El profesor ALEMANDRI, que desempeñó cargos de Inspector General en el Consejo, había conseguido reunir, luego de muchos años de pacientes búsquedas, una importante colección de libros, folletos, artículos aparecidos en anales y revistas de instituciones científicas todo referente a la Patagonia y Tierras Australes, que significaba en 1944 —no habían aparecido aún las completas bibliografías sobre la materia con que contamos hoy— un material de singular valor. Por gestiones de CORONADO, que mantenía una cordial amistad con ALEMANDRI todo este conjunto de obras fue donado a la Biblioteca. A esta incorporación importante siguieron otras; en el mismo año adquirió "TRAVELS

FROM BUENOS AIRES BY POTOSI TO LIMA —WITH NOTES BY THE TRASLATOR CONTAINING TOPOGRAPHICAL DESCRIPTION OF THE SPANISH POSSESSIONS IN SOUTH AMERICA DRAWN FROM THE LAST BEST AUTHORITIES", London, 1806. ANTHONY ZACHARIAN HELMS. En 1945 adquiere una colección completa de la revista jurídica "LA LEY", que se mantiene constantemente actualizada y que resulta de utilidad para quienes necesitan consultar la jurisprudencia de nuestros tribunales.

Sin duda las citadas fueron adquisiciones valiosas, pero ninguna, a mi criterio, como la de la obra de Sebastian Covarrubias Orozco, editada en Madrid en 1673 y titulada "DEL TESORO DE LA LENGUA CASTELLANA Y ESPAÑOLA", a tal punto importante en su época que le valió a su autor el ser incluído, por la Academia Española, en el "Catálogo de Autoridades".

En otro aspecto, pero siempre relacionado con la compra, tuvo la oportunidad de adquirir una colección integrada por 38 tomos de la importante publicación "REVISTA DE OCCIDENTE", que reflejaba en su momento gran parte del movimiento cultural europeo.

En 1949, al retirarse del Consejo, continuó frecuentando las bibliotecas y escribiendo esporádicamente alguna poesía y en contacto permanente con sus amigos que lo rodeaban para escuchar su siempre interesante e irónica palabra.

Falleció en Buenos Aires el 27 de mayo de 1961; numerosos oradores en representación de instituciones culturales despidieron sus restos.

Fermín ESTRELLA GUTIERREZ, en nombre de la Sociedad Argentina de Escritores, expresó: "Amaba profundamente la vida en sus formas más elevadas. Y por sobre todo amaba la vida en el culto fervor de la amistad".

Augusto Mario DELFINO, que representó al PEN-CLUB dijo: "MANSILLA, EDUARDO WILDE, LUCIO LOPEZ, y el jóven CANE habrían tenido complacidos en su tertulia ideal a este ingenio en el cual la gracia fue una larga afirmación de vida y en quien la poesía fue una discreta, una pudorosa expresión del dolor".

NICOLÁS RIVERO

Aniversarios

Escuela Normal de Tucumán

Inaugurada el 25 de mayo de 1875, la hoy llamada Escuela Normal Mixta "Juan Bautista Alberdi" ha cumplido su primer siglo de vida.

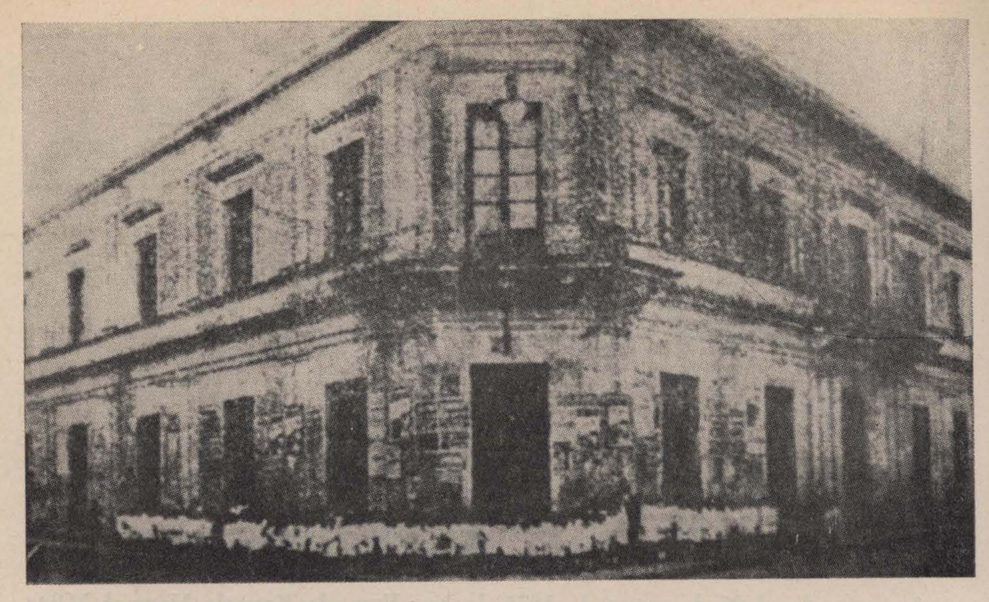
Fue fundada en el edificio de una escuela provincial que aún hoy ocupa la esquina de las calles Muñeca y Mendoza. Al acto de su apertura asistieron, entre muchas otras personalidades, destacadas figuras del gobierno provincial, Paul Groussac como Comisionado Nacional de Instrucción Pública, y el organizador y primer impulsor del establecimiento, don Jorge Stearns. Este y su hermano, Juan Stearns, educadores norteamericanos procedentes de la Escuela Normal de Chicago, fueron los primeros encargados de su dirección, que asumió después Paul Groussac.

Según José R. Fierro, Paul Groussac fue "el verdadero creador" del establecimiento, y responsable de la transformación dinámica y constantemente actualizada de sus métodos pedagógicos.

A un siglo de su creación, es también justo evocar el mérito de su obra incesante a través de los treinta mil egresados que pasaron por sus aulas para conquistar su título docente, así como conmemorar a quienes impulsaron esa obra, desde los hermanos Stearns, Groussac, Bores, Delfín Jijena, Enrique Aymerich, hasta su actual director, el profesor Luis Eduardo Salinas.

Esta centenaria conmemoración ha sido perpetuada por el escultor Roberto Fernández de Larrinaga en un bajo relieve que prolongará la evocación y el homenaje debidos a esta Escuela Normal Mixta "Juan Bautista Alberdi", en la ciudad de Tucumán y para orgullo de su provincia, cuna de la Independencia Nacional.

"En la perspectiva del siglo, resalta la trayectoria cumplida por esta institución, de tan largo y fecundo aporte a la educación . . . Su antigüedad no ha sido obstáculo para que fuera actualizando constantemente sus métodos y técnicas, al punto que hoy se halla totalmente reorganizada y es, como hace cien años, imprescindible en el medio."



El viejo edificio de la Escuela Normal de Tucumán, en la esquina de Muñecas y Mendoza.

Escuela primaria N° 3 "Bernardo de Irigoyen" del Distrito Escolar V° - Capital Federal

Fundada el 15 de setiembre de 1875, pertenecía entonces a la jurisdicción de la provincia de Buenos Aires, condición que mantuvo hasta 1880. Revistaba en la categoría de Infantil, y durante once años funcionó en un edificio particular de Barracas al Norte, en la calle Santa Lucía N° 86.

En 1885, mientras presidía el Consejo Nacional de Educación el doctor B. Zorrilla, la escuela fue calificada como Elemental, y se construyó su nuevo edificio en el predio que, extendiéndose desde la calle Montes de Oca N°s. 439/455, daba también hacia la calle General Hornos N°s. 530/532/534. Cabe aclarar que en la actualidad, sobre la calle General Hornos se abre el edificio de la Escuela "República de Bolivia", y que junto al de la Escuela N° 3, en la calle Montes de Oca, se halla la sede del Distrito Escolar V°. Fue en 1886 cuando se elevó la escuela a la categoría de Superior, trasladándosela en esa ocasión a su sede actual. El N° 310 de "El Monitor de la Educación Común", de fecha 31 de enero de 1899 consigna que en 1898 el establecimiento obtuvo la distinción de medalla de bronce por mérito de su actividad en anatomía y fisiología, de las que los alumnos realizaron calificados dibujos.

En 1904 la escuela participó en la Exposición de St. Louis, en los Estados Unidos de Norteamérica. Otras numerosas actividades locales la hicieron centro de distintas manifestaciones culturales en años sucesivos. Llamada hasta 1907 "de las Barrancas", en ese año la escuela recibió el nombre de "Bernardo de Irigoyen", y en 1909 se inauguró en el frente del edificio un monumento a su patrono.

En 1929 el establecimiento fue también sede de la creación del Comité de la Cruz Roja de la Juventud, y en años siguientes sus directoras sucesivas propiciaron el incremento de numerosas actividades vinculadas con la educación (bibliotecas, museos, gabinetes de ciencias, etc.).

Desde su primera dirección, a cargo de Genoveva Viera, la escuela destacó muchas otras, tales como Genoveva González, Corbea, Lascano, Manuela Arroqué, Eduviges Dauría de Moreno, Carlota Addor, y gran cantidad de docentes destacados cuyo esfuerzo afianzó el prestigio del establecimiento, amplió su gravitación en el ámbito de su acción, y ratificó los fundamentos de un verdadero fervor educativo, del que son hoy depositarias su directora, Enriqueta G. de Leoni, y su vicedirectora, Mabel Vitelli.



Frente de la Escuela Nº 3, Bernardo de Irigoyen, del Distrito Escolar Vº.

Escuela primaria Nº 3 "Esteban Echeverría" del Distrito Escolar Xº - Capital Federal

Fundada el 19 de marzo de 1875, esta escuela abrió sus puertas en la calle General Paz Nº 65, de la zona de Belgrano, en la jurisdicción de la provincia de Buenos Aires, habiendo firmado su decreto de creación don Domingo Faustino Sarmiento, entonces Director de Escuelas de esta provincia. Dicho decreto consigna el lema: "La educación civiliza a los pueblos". De la antigua casa en que inició su actividad —dos patios con perfumadas enredaderas, aulas reducidas y acogedoras—, fue trasladada al local de la calle Suipacha 50 (hoy calle Vidal 2085), que subsiste en la actualidad. En 1911 la escuela se radicó en el edificio que hasta ahora ocupa, y que entonces fue construido con motivo del centenario de la Revolución de Mayo.

Después de 1960 la escuela pasó a funcionar como establecimiento de doble escolaridad o jornada completa, habiendo multiplicado varias veces su alumnado desde los setenta y tres niños con que contaba al ser inaugurada, hasta los ochocientos que concurren a ella en la actualidad.

A través de sus numerosas direcciones, iniciada por Mercedes Ferreira, las sucesivas a cargo de Elena González Acha, Eugenia Ricagno, María Isabel Martínez, Lydia Lesné Vázquez Novoa, Dora Ares de Parga, mantuvieron e incrementaron el empeño de la labor docente y procuraron proyectar la acción pedagógica, cultural y social del establecimiento, que al alcanzar el centenario se halla conducido por la directora, Hilda Souvielle de Ramos, y las vicedirectoras Olimpia Rosa Miná y Raquel M. Nievas.



La maestra especial de actividades prácticas, Sra. Luisa S. de Wagner, en una clase de la Escuela N° 3, Esteban Echeverría.

Escuela primaria Nº 24 "Padre Castañeda" del Distrito Escolar XII - Capital Federal

Inaugurada hace cien años en Floresta, entonces jurisdicción de la provincia de Buenos Aires de la que era gobernador Carlos Casares, el primer local de esta escuela llevaba los números 8621 y 8623 de la calle Rivadavia. A la modesta y pintoresca casona de entonces —tres salones para las aulas, patio de ladrillos con un pozo de brocal y sostén de hierro forjado, y otras tres habitaciones



Trofeos de la Escuela Nº 24, Padre Castañeda, del Distrito Escolar XIIº.

con cocina para su directora y la familia—, rodeada de quintas y campo, enviaron sus hijos las familias muy tradicionales de la zona: Zaldarriaga, Galup, Delfino, Burgos, Barrio, Martínez, Cabral, Fernández, etc.

El conflicto entre la provincia y la capital, en 1880, pese a los consejos que se hicieron llegar a la directora, ya viuda y con cinco hijos, para que abandonara el lugar, no intimidó a la valerosa mujer, que no abandonó su puesto. El vecindario apoyó entonces al establecimiento, prestándole todas clase de asistencia. Cuéntase que una vecina, doña Antonina Ojeda de Farías, enviaba todas las noches a la escuela una viejecita para que oficiara de custodia.

La escuela ocupó posteriormente otros locales, en la calle Rivadavia y en la calle Venancio Flores, exactamente junto a la estación Floresta del entonces Ferrocarril del Oeste. En abril de 1902 se inauguró el nuevo local de Morón 3745, y el 23 de mayo de 1910, con motivo de las fiestas del centenario de la Revolución de Mayo, se hizo efectiva la denominación de "Padre Castañeda".

Numerosas actividades complementaron la tarea persistente de la escuela: el club escolar, la Cruz Roja Infantil, las asociaciones cooperadoras, etc. Al celebrar la escuela en 1950 sus Bodas de Diamante, Juan Domenech expresó, en un artículo periodístico: "¡Qué grato es vivir en el recuerdo emocionado de la niñez de ayer!".

Desde su directora fundadora, Angela Boudat de Encina, y a través de muchas otras conducciones a cargo de Isabel Chuit, Pechieu, Celina Baca de Toranzo Calderón, Lea Genser de Tívoli, Margarita Lalanne, Josefa Bernarda Torrado, Elsa Casset y María Ofelia Yantorno de Bozzini, la escuela acreditó un prestigio que hoy ratifica su centenario incansable y activo. La dirigen en la actualidad Leonel Induni y Edith Trombetta de Miramontes.

Los cien años recién cumplidos encuentran a la escuela en el mismo y aún más entusiasta camino de la enseñanza, el ejemplo y la convivencia solidaria.

Jorge Newbery

27 de mayo de 1975-Centenario de su nacimiento

Su polifacética personalidad fue evocada en un acto realizado en la intersección de las avenidas del Libertador y Sarmiento, en la Capital Federal, lugar en el que se ha dispuesto erigirle un monumento. Cabe destacar también que, por solicitud de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires y resolución del Comandante General de la Fuerza Aérea Argentina, la estación aérea de la Capital Federal, sita entre las avenidas Costanera y Leopoldo Lugones, ha sido denominada Aeroparque Jorge Newbery.

Es interesante transcribir algunas de las expresiones vertidas por los oradores que tomaron parte en el mencionado acto recordatorio, durante el que se descubrió una placa conmemorativa:

"Jorge Newbery, el ciudadano, el deportista, el ingeniero, el investigador de la electricidad y del petróleo, el incorruptible funcionario público, el nacionalista de fines, el intrépido piloto, el patriota . . ."

"Sensible a los adelantos de su época y a las enseñanzas mundiales, encabezó allá por 1911 una colecta popular para la adquisición de la primera Flotilla Aeronáutica Militar, que dio origen a la Escuela Militar de Aviación el 10 de agosto de 1912 en el Palomar, cuna de nuestra Fuerza Aérea . . ."



Jorge Newbery

"Lo civil y lo militar en la actividad aeronáutica se confunden estrechamente, y que a nadie extrañe que Jorge Newbery, un civil, sea para la Fuerza Aérea Argentina su principal héroe . . ."

"Jorge Newbery mostró también una definida actitud ante los hechos económicos de su tiempo. La defensa del interés nacional fue una constante de su

pensamiento y de su acción. No puede sorprender entonces que la Fuerza Aérea, recogiendo ese legado, luche permanentemente para que nuestro país disponga de las bases que le permitan autodeterminarse en materia aeronáutica . . ."

Así como Newbery expuso en 1910 la necesidad de preservar para la Nación el dominio de su riqueza petrolera, el primer Jefe del Servicio Aeronáutico del Ejército, el General Mosconi, advirtiendo en 1918 el peligro que entrañaba para la defensa nacional supeditar el vuelo de nuestros aviones a la voluntad de los países fabricantes de aeronaftas, bregó por una rápida producción en el país.

Destacamos, entre los conceptos del Brigadier General Héctor L. Fautario estas palabras: "Jorge Newbery nos enseñó que la técnica y la voluntad permiten al hombre alcanzar ambiciosos objetivos, cualesquiera sean los riesgos o dificultades de una empresa y que la mancomunicación de esfuerzos, sin distinciones entre civiles y militares, entre nativos de antaño o recién llegados a esta patria, es la mejor fórmula para alcanzar el éxito."

Albert Schweitzer

(1875 - 1965)

Nació en Alsacia y cursó estudios de teología, filosofía y música. Llegó a ser uno de los más importantes intérpretes de la obra de Bach, y fue organista en la Universidad de Estrasburgo.

Alto, de mirada bondadosa, grueso bigote y larga cabellera, fue un hombre de espíritu profundamente humano. Se preguntaba: "¿Qué derecho tengo a tanta felicidad, cuando existe tanta miseria en el mundo?".

En 1905 comenzó sus estudios de medicina con el fin de dedicarse a curar a los africanos. En 1912 contrajo enlace con Elena Bresslau y al año siguiente, ya médico, se instaló con su esposa en Lambarené, República de Gabón, en el Africa Ecuatorial, a doscientos kilómetros del golfo de Guinea, en un claro de la selva.

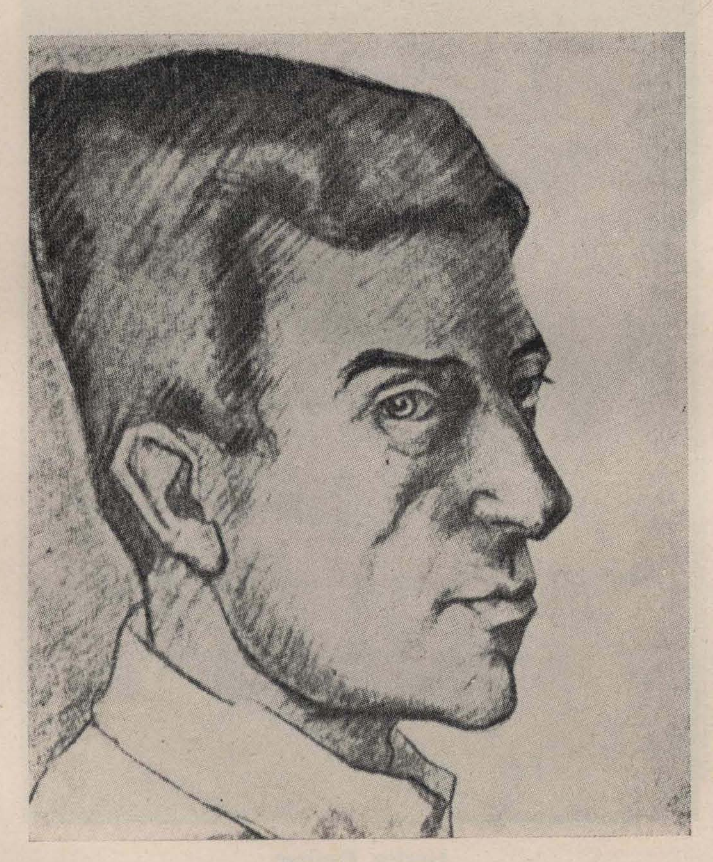
Allí levantó un hospital donde inició su labor de lucha para combatir la malaria, la lepra, la enfermedad del sueño, la disentería, etc. Sencillo, cariñoso, por propia gravitación supo ganarse la confianza y la admiración de los africanos, viviendo modestamente y asistiéndolos con fervorosa devoción. Cuando, en 1952, le fue otorgado el Premio Nobel de la Paz, destinó las doce mil libras esterlinas de la recompensa para construir viviendas que ocuparon los leprosos.

El 4 de setiembre de 1965 se extinguió la llama de su existencia física. En ocasión de su velatorio, las aguas del río Ogowe arrastraron caravanas de piraguas con africanos reconocidos hacia ese "brujo blanco", verdadero benefactor de la raza humana quien, junto a su esposa, sostenía que todos somos humanos, y cuya vida fue una verdadera ofrenda consagrada a la lucha por el bienestar y el consuelo físico y espiritual de sus prójimos.

Maurice Ravel

(1875 - 1937)

Compositor nacido en los Bajos Pirineos franceses, hijo de un ingeniero mecánico e inventor, cuyo arte musical modernista aspira a la sobriedad y la concisión más puras, así como a los recursos de la más exquisita sensibilidad. Es autor de: "Le tombeau de Couperin"; "Chansons madécasses"; "Daphnis et Cloé"; "La valse"; "L'enfant et les sortilèges" y "L'heure spagnole" (óperas); "Chansons de don Quichotte a Dulcinée", y numerosas piezas para piano, violín y otros instrumentos. En su célebre "Bolero', compuesto para la bailarina Ida Rubinstein, prescinde de los principios de la modulación.



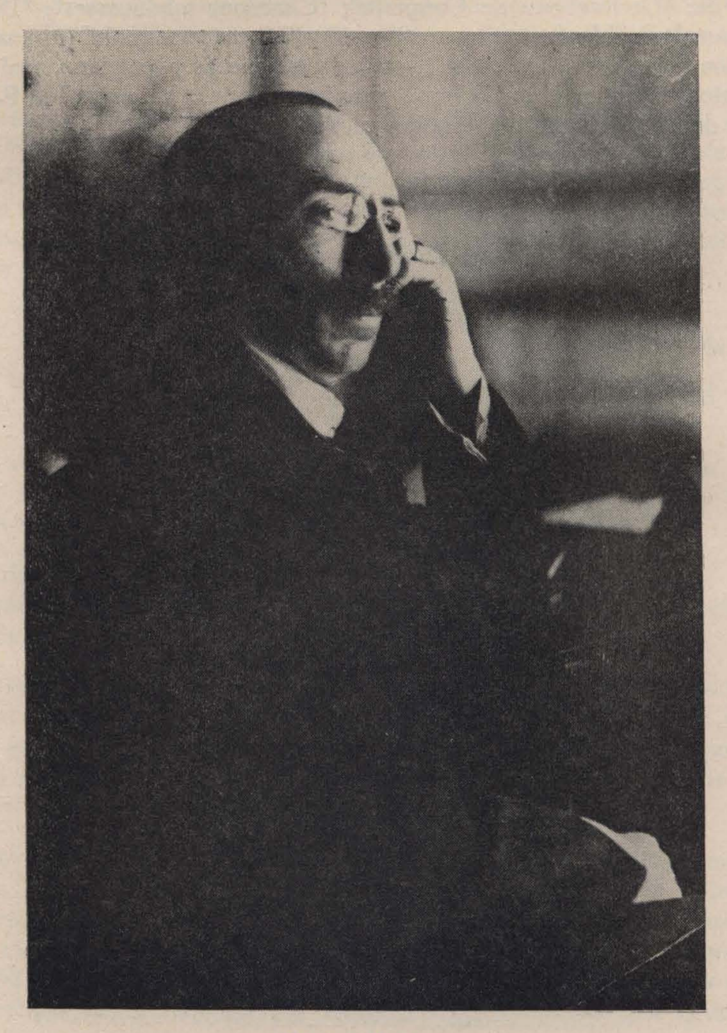
Maurice Ravel

Con Debussy, es considerado el exponente más destacado de la música francesa de principios del siglo XX. La vecindad española de su lugar natal, influyó en su obra en la cual se revela su ideal de una España de ensueño y leyenda.

Héctor Panizza

(1875 - 1967)

Compositor argentino nacido en Buenos Aires, que realizó la mayor parte de sus estudios en el Conservatorio de Milán.



Héctor Panizza

Sus obras principales fueron: "El prometido del mar"; "Medioevo latino"; "Aurora" (que encierra un profundo contenido patriótico); "Bizancio"; "Cuarteto para cuerdas"; "Tema con variaciones", etc. Publicó además algunos tratados musicales, tales como "Tratado de instrumentación" y "Medio siglo de vida musical".

Carlos Octavio Bunge
(1875 - 1918)

Nació en Buenos Aires y se destacó como jurista, escritor, catedrático y compositor.



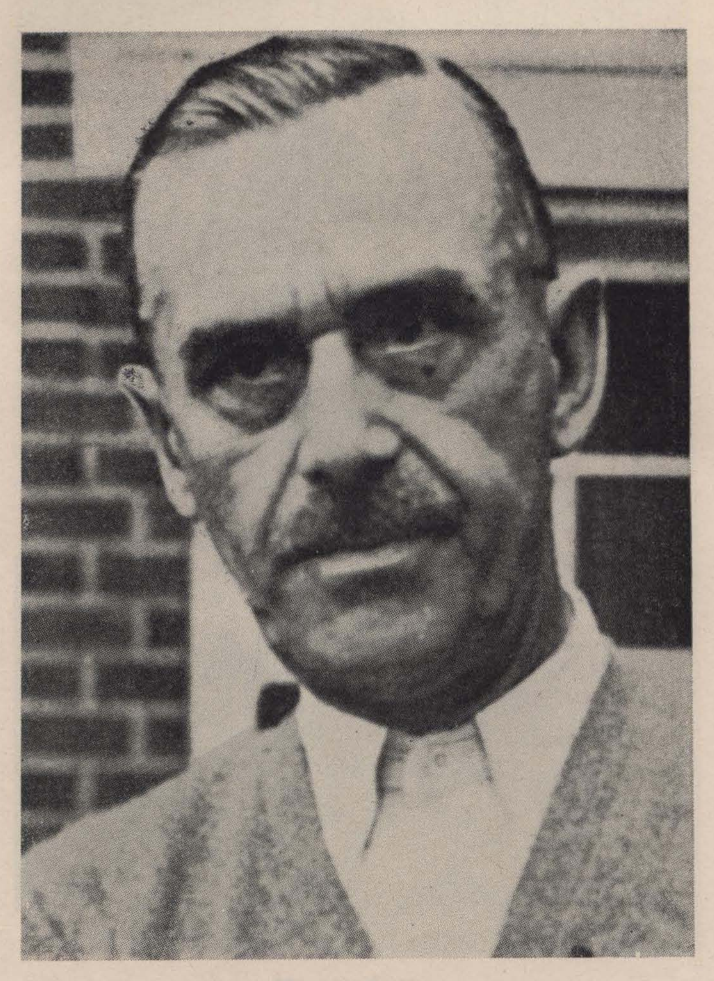
Carlos Octavio Bunge

Entre sus obras literarias se destacan: "El federalismo argentino" (1897); "El espíritu de la educación" (1901); "Nuestra América" (1903); "La novela de la sangre y Xarcas silenciario" (1903); "Teoría del derecho" (1905); "Thespis" (1907;) "Casos de derecho penal" (1911); "Historia del Derecho Argentino" (1912 - 13); "El Derecho en la literatura gauchesca" (1913); "La actual crisis de los estudios jurídicos" (1913); "Vicente G. Quesada" (1914); "Estudios filosóficos" (1919), etc.

Thomas Mann

(1875 - 1955)

Escritor alemán de fama universal, nacido en Lubeck el 6 de junio de 1875 y muerto en Zurich en 1955. Fue autor, entre otras obras, de las hermosas novelas "Die Buddenbreeks", "Doctor Fausto", "La muerte en Venecia" y "La montaña mágica".



Thomas Mann

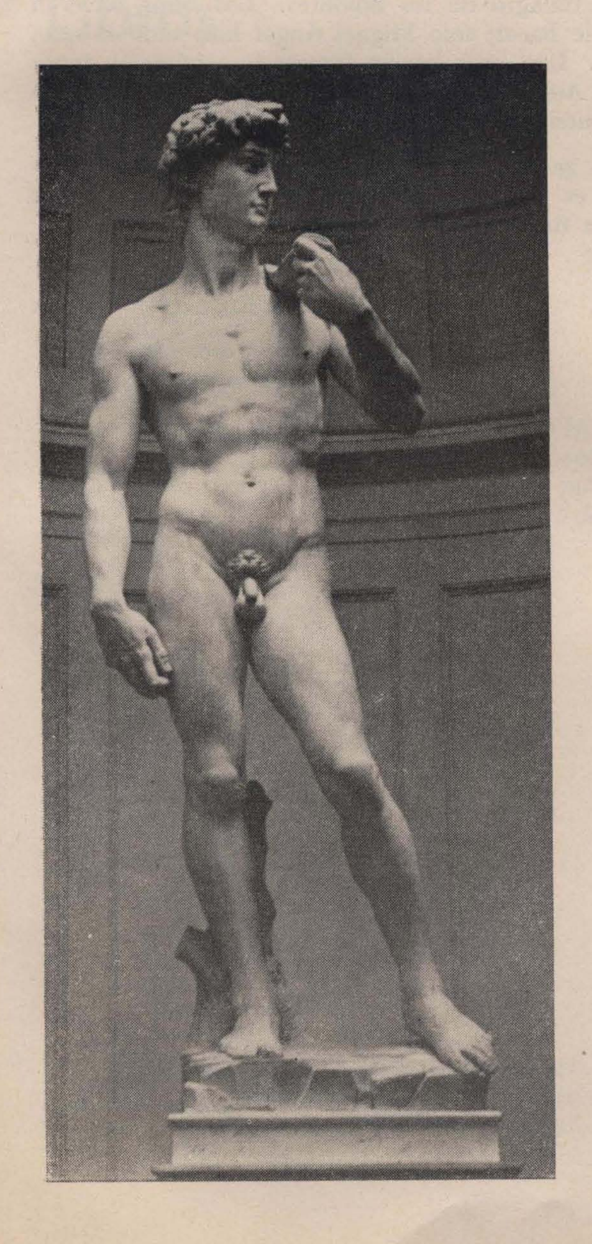
También trató temas sociales y políticos en diversos artículos periodísticos, en ensayos y en su libro "Consideraciones de un apolítico". Obtuvo el Premio Nobel de Literatura en 1929. En una ocasión expresó que "si algo es capaz de convertir en poeta a un literato, ello es mi amor burgués de lo humano, lo viviente y lo usual".

Miguel Angel Buonarroti

(1475 - 1564)

Quinto centenario de su nacimiento

Nació en Caprese, Italia, el 6 de marzo de 1475, y falleció en Roma el 18 de febrero de 1564. Celebérrimo pintor, escultor y arquitecto, fue además un excelente poeta, muy entendido en música, versado también en las ciencias y profundo anatomista. Algunas de sus más reputadas obras son: "Pieta",



"David", colosal escultura de Miguel Angel.

grupo escultórico llamado "Pieta Rondanini"", que se halla en el Museo del Castillo Sforcesco, de Milán; "Pieta", grupo escultórico instalado en la Basílica de San Pedro, del Vaticano; "Moisés", escultura de la inconclusa tumba de Julio II, que se encuentra en la iglesia de San Pietro in Vincoli, de Roma; "David", escultura instalada en Florencia; pinturas de "El Juicio Universal" en la Capilla Sixtina del Vaticano, etc.

Algunos conceptos de Varchi —citados por Atilio Dabini en una nota publicada en "La Nación" el 1-6-1975— expresan: "Miguel Angel ha sido producido en el cielo y enviado a la Tierra no simplemente como hombre, sino como altivo monstruo y nuevo milagro de los hombres. Los otros hicieron todo lo que era y parecía posible hacer; sólo Miguel Angel hizo todo lo que, si era, no parecía posible hacer. Los otros hacían figuras que parecían tener vida, movimiento, voz; Miguel Angel las hizo en modo que tienen, o uno juraría que tienen, vida, movimiento, voz".

Este máximo exponente del genio artístico universal definió así a la pintura: "... la buena pintura no es otra cosa sino una música y una armonía que sólo el intelecto puede, con mucho esfuerzo, entender".

EL MONITOR DE LA EDUCACIÓN COMÚN

Colaboró en la recopilación del material informativo

ROBERTO P. ASQUINI

Libros y lecturas

Las notas sobre libros de interés específico o general para la actividad docente, en razón de las características gráficas con que se publican, pueden ser recortadas para conformar un fichero de orientación bibliográfica personal o escolar.

Los "abstracts" —comentarios sinópticos— elaborados y publicados en esta sección, se realizan sobre los textos remitidos a "El Monitor de la Educación Común" por las correspondientes editoriales que así deseen hacerlo voluntariamente.

PETTERSON, HENRY y GERRING, RAY

LA PINTURA EN EL AULA,

Kapelusz, Buenos Aires, 1971 - 68 págs.

LA PINTURA EN EL AULA es un libro agradable de leer, bien ilustrado, y de aplicación accesible en nuestros medios escolares. Contiene sugerencias sobre la organización de los materiales e instrumentos para pintar; ideas prácticas referidas a técnicas diversas (pintura con cartones, escobillas, espátulas, palitos, pinceles, etc.); nociones básicas relacionadas con el color y la composición; y orientaciones para evaluar y exhibir los cuadros de los alumnos. Un breve vocabulario, al final de la obra, ayuda a interpretar el léxico empleado por los autores.

Según lo enunciado en las primeras páginas, el propósito de la obra es auxiliar a maestros y a discípulos en el descubrimiento de métodos originales de pintura que sean, a la vez, "estimulantes e imaginativos". Se exponen variados procedimientos destinados a favorecer las expresiones iniciales y a disminuir la timidez y la inseguridad, cuya causa puede hallarse, con respecto al aprendizaje artístico, en el temor a los materiales y a las técnicas. Es indudable que ese temor limita el rico patrimonio imaginativo de muchos niños.

LA PINTURA EN EL AULA constituye un aporte valioso a las inquietudes de los maestros de actividades plásticas —también, eventualmente, de los maestros de grado—, y como tal logra sus objetivos.

VAN DER KARR, JANE

LA PRIMERA GUERRA MUNDIAL Y LA POLITICA ECONOMICA ARGENTINA

Trad. Roberto J. Walton, Troquel, Buenos Aires, 1974

Jane Van Der Karr, profesora de historia en la Universidad de Nueva York, tras haber residido varios años en la Argentina, ha estudiado la influencia de la primera guerra mundial (1914 - 1918) en nuestra política económica. La autora analiza primero los debates sostenidos en el Parlamento Nacional en torno al presupuesto de gastos públicos. Considera el problema del comercio de carnes durante la guerra. Estudia la posición neutralista del Presidente Hipólito Yrigoyen. Describe la evolución de las ideas nacionalistas en el mismo período. Y acaba discurriendo sobre la influencia de la inmigración. Todo ello con auxilio de documentos oficiales del país y del extranjero, de publicaciones periodísticas y de folletos y libros que, en abundancia, se han ocupado del conflicto bélico. Para la doctora Van Der Karr, "la primera guerra mundial puede ser considerada como un momento decisivo o catalizador en la historia de la Argentina por la oportunidad que proporcionó al país para encontrar su propia identidad nacional y afirmarla".

Aunque el material de esta obra excede los límites de la primera enseñanza, constituye un apoyo a la cultura general del maestro y una fuente de reflexiones para todos los que desean ver realizado "el futuro próspero y la posición de liderazgo internacional a los que está destinada la Argentina, según expresa la autora en el breve prefacio del libro.

FREY, GERHART

EL TRABAJO EN GRUPOS EN LA ESCUELA PRIMARIA

Kapelusz, Buenos Aires, 1963, 96 págs.

"El deseo de compañía tiene para el hombre un significado similar a la sensación de hambre", dice Gerhart Frey al comienzo de su libro. Esto nos explica el éxito que ha podido alcanzar, en los últimos años, el trabajo por equipos en el proceso del aprendizaje.

Los maestros, por este medio, advierten que conquistan la voluntad de sus alumnos, quienes responden con mayor entusiasmo a los requerimientos del quehacer escolar. Las normas de convivencia se desarrollan al punto de que el alumno débil deja de sentirse solo: sabe que puede preguntar, no teme al fracaso, acusa paulatinos progresos y aparta de sí los sentimientos de inferioridad. No obstante, como aclara Frey, el trabajo en grupo no reemplaza a los métodos conocidos. Hay esfuerzos que deben cimentarse en la preocupación individual. Así, mientras el juego, la investigación, las observaciones del mundo circundante, se prestan para actividades de conjunto, el estudio en los libros ha de ser llevado a cabo en forma personal, sin perjuicio de posteriores conversaciones con los condiscípulos o de aportes a realizaciones que demandan tareas diferenciadas.

El autor describe numerosos ejemplos de actividades grupales en matemática, geografía, naturaleza, manualidades, juegos y deportes, etc., que pueden prestar valiosa ayuda a los educadores. Por otra parte, analiza aspectos de la disciplina exterior y señala las diferencias entre el verdadero y el falso trabajo en grupos.

Termina Gerhart Frey manifestando con optimismo que el trabajo en grupo "podrá dar fuertes impulsos a la labor escolar y facilitar al maestro su misión que hoy en día consiste en lograr en la práctica las metas cuya validez, en la teoría, ya nadie discute".

GARCIA HOZ, VICTOR

EDUCACION PERSONALIZADA,

Miñón S. A., Valladolid, 2ª edic., 1972

Víctor García Hoz es el creador de la expresión **educación personalizada,** con la que quiere significar el tipo de actuación educadora por el cual se procura "estimular a un sujeto para que vaya perfeccionando su capacidad de dirigir su propia vida ... participando (a la vez), con sus características peculiares, en la vida comunitaria". El autor considera al ser humano como persona, apto para explorar y cambiar el mundo que lo rodea, consciente de sus posibilidades y de sus limitaciones. El programa escolar, por consiguiente, lejos de relacionarse con el clásico cuestionario, constituye un amplio proyecto de actividades basado en las personas de los alumnos, en los objetivos (obligatorios, optativos, sugeridos y libres) y en los medios (motivación, material, tiempo, espacio).

El autor, en este libro, se extiende en los problemas propios de la organización escolar; según los principios que sustenta. Estudia la relación escuela - comunidad, analiza las características del material empleado, profundiza en el sentido actual de la evaluación.

La evaluación, para García Hoz, no sólo debe apreciar el rendimiento de los alumnos; sino que abarcará los presupuestos educativos, el proceso mismo y, por último, los resultados. Para ello se debe partir de objetivos claros, definidos en términos de conducta expresiva, siempre sobre la base de que la educación "existe en función de la vida y se realiza en la persona", tal como se propicia en la presente obra.

El autor se remite, con frecuencia, a la experiencia realizada en el Colegio Somosaguas, de Madrid, donde se iniciara la aplicación de los principios desarrollados en el libro de referencia.

TABA, HILDA

ELABORACION DEL CURRICULO

Troquel, Buenos Aires, 1974, 662 págs.

La ampliación operada en las fuentes que alimentan los conceptos educacionales, como los cambios drásticos en la tecnología y la cultura, provocan la necesidad de re los aspectos teóricos que conciernen a la elaboración del currículo. Hilda Taba, tras vei años de estudios especializados, analiza en esta obra la naturaleza de la sociedad y lo c ésta exige, en nuestra época, a los individuos, para demostrar que la confección currículo con criterio científico no es tarea fácil. Al contrario, la complejidad de ser jante empresa admite muchas soluciones. Los distintos elementos deben incluirse en esquema racional que considere a quienes desempeñarán las diferentes funciones en confección del mismo currículo, y a quienes asumirán las responsabilidades inheren a la puesta en marcha, como así el modo de coordinar lo que convenga resolver en c caso.

Para Hilda Taba, la conformación de la sociedad es factor determinante del curríc Si la educación ha de considerar al individuo como capaz de trascender sus preferenc egocéntricas y abrazar los fines colectivos del grupo, corresponde enunciar objetivos ampl dinámicos y realistas. Lo que deben ser y lo que deben hacer las escuelas, sobre to las del Estado, supone, en consecuencia, la colaboración de los diferentes estratos social

La obra de Hilda Taba demanda del lector cierta particular especialización. Revi las características de un estudio profundo, denso en concomitancias psicológicas, sociológi y filosóficas, lo cual será apreciable para quienes saben ahondar en la problemática act de las ciencias de la educación.

BANDET, J., SARAZANAS, R., ABBADIE, M.

HACIA EL APRENDIZAJE DE LAS MATEMATICAS

Kapelusz, Buenos Aires, 1969, 200 págs.

Dirigida a las maestras jardineras, la obra de Bandet, Sarazanas y Abbadie, se p pone orientar la aplicación de los modernos conceptos matemáticos en el ciclo preesco Para ello, los autores proponen un método basado en situaciones reales, accesibles al n de tres a seis años, y de tales situaciones se elevan a las nociones de clases, relacio y números, por medio de juegos y ejercicios progresivos. Las experiencias infantiles —" gar, inventar reglas, aplicarlas en el juego"— facilitan la adquisición de los números de las operaciones, sin caer en mecanismos incomprensibles o en el empleo de símbo desconectados, para el niño, de su propio sentido. Aquellos conceptos que se introdu demasiado pronto en la mente del alumno, perturban la formación del espíritu matemáti puesto que, según los autores, de los comienzos del cálculo depende el porvenir matemát del niño. El juego, así como los pequeños problemas que pueden plantearse a edad te prana contribuyen a afirmar la reflexión y el juicio, habitúan a separarse de los obje concretos y a representárselos, para luego dominarlos mejor. "Saber esperar" es la nor del éxito pedagógico; y Bandet, Sarazanas y Abbadie, insisten en ella como algo que de recordarse mientras el discípulo ordena las piezas de un juguete desarmable, las dispo para reconstruir el objeto y emplea, por imitación, los primeros vocablos del léxico ma mático. En general, las indicaciones de los autores pueden aplicarse no sólo al jardín infantes, sino que además son adecuadas en los comienzos de la escolaridad primaria. trata de un libro, por consiguiente, recomendable aun a los educadores de otros nive de la escuela elemental, sobre todo a los poco iniciados en la matemática moderna.

FESQUET, ALBERTO E. J.

ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS

Kapelusz, Buenos Aires, 1971, 142 págs.

El desarrollo alcanzado por el conocimiento científico obliga al maestro a replantear lo concerniente a la didáctica de las ciencias. La tarea no es simple, pues el educador no siempre ha sido instruido en las técnicas de observación y de experimentación, debido al predominio del verbalismo aun en los institutos donde se forman maestros. El profesor Fesquet se propone contribuir a salvar el mencionado vacío mediante una serie de sugerencias e iniciativas, precedidas de consideraciones fundamentales sobre el método científico y sobre métodos didácticos derivados de aquél. Se extiende sobre el valor de la observación y de los experimentos; aporta el modo de utilizar los recursos de fácil construcción, como acuarios, terrarios, herbarios, museos escolares; y propone la forma eficaz de planificar el aprendizaje de los alumnos. Más de la mitad del libro está dedicada a trabajos prácticos, con descripción completa de materiales, pasos que deben seguirse, aplicaciones y referencias complementarias.

El autor, asistido por su experiencia de muchos años, logra el objetivo de orientar al maestro, no sólo por la consideración de principios didácticos esenciales sino, además, por los abundantes y variados ejemplos de actividades realizables en las escuelas comunes.

DI ROSA, G.

COMO USAMOS LAS FICHAS

Kapelusz, Buenos Aires, 1967, 79 páginas

El texto, sencillo y concreto, explica las ventajas del uso de la ficha para lograr una enseñanza menos verbalista, en la que el alumno sea el verdadero ejecutor de su tarea. Configura este libro una guía práctica, destinada a convertir la capacidad creadora del niño en factor preponderante del aprendizaje.

El sistema de trabajo individual con fichas, procedimiento propuesto por Robert Dottrens, es accesible a cualquier escuela debido a su bajo costo y al hecho de satisfacer los intereses de los alumnos, siempre que las fichas sean claras, simples, graduadas y atractivas. Corresponde al maestro estimular, motivar, coordinar y favorecer las ocasiones de investigación y estudio.

La obra de G. di Rosa no sólo destaca la importancia y la eficacia de las fichas o tarjetas, en cuanto recurso didáctico, sino que agrega a la exposición teórica inicial abundantes ejemplos cuyo fin es el de facilitar la confección de aquéllas.

Propone el autor, por lo tanto, valiosas orientaciones para el maestro de la escuela primaria, quien hallará en el volumen de referencia indicaciones oportunas, las cuales le permitirán obtener de su tarea las máximas posibilidades. O dicho de otro modo, el éxito en el aprendizaje de sus alumnos.

LEYTON SOTO, MARIO

PLANEAMIENTO EDUCACIONAL, UN MODELO PEDAGOGICO

Santiago de Chile, Editorial Universitaria, 1969

Con el propósito de inspirar a los educadores el diálogo en torno a las principales cue tiones vinculadas con el currículo, Leyton Soto presenta en esta obra una traducción, qu es a la vez análisis crítico, del libro de Ralph Tyler: "Principios básicos del curriculu y del aprendizaje" (1950). Es sabido que la psicología, la sociología, y hasta la economí así como la toma de conciencia producida en los últimos años sobre la interacción escuela comunidad, han fortalecido las ciencias de la educación. De este fortalecimiento nac la necesidad de planificar el proceso de aprendizaje partiendo de tres fuentes de objetivo el educando, la sociedad y la cultura. Todo objetivo, es decir, toda "experiencia deseable demanda una formulación bidimensional (conducta y contenido), tan específica como se posible para lograr la correcta evaluación de los resultados, y siempre desde el punto c vista del alumno. Corresponde al maestro emplear con acierto los factores ambientale creando situaciones estimulantes destinadas a motivar determinada conducta. Las activ dades del aprendizaje requieren ser integradas en una organización efectiva, bastante flex ble, sin embargo, como para ser modificadas, adaptándolas a cada grupo. El planeamien del currículo, según Tyler interpretado por Leyton Soto, no puede ser sino un proce continuo en el que materiales y procedimientos se desarrollen, se ensayen, se evalúe hasta detectar imperfecciones y descubrir el modo de evitarlas. Quedaría, así un ciclo ini terrumpido en procura de un currículo educacional de carácter científico, acerca del cu no puede haber esquemas inflexibles, antes —al contrario— disposiciones para la reflexió y para el diálogo en todos los educadores.

MICHAELIS, J. U., CROSSMAN, R. y SCOTT LL.

NUEVOS DISEÑOS PARA EL CURRICULO DE LA ESCUELA ELEMENTAL

Troquel, Buenos Aires, 1974, 475 págs.

La escuela actual, de acuerdo con el concepto moderno de la educación —tarea c toda la vida y no sólo de una parte de ella—, ha debido encarar grandes cambios en l formulación de los programas de enseñanza, y en la metodología que conviene aplicar pa el desarrollo de la comprensión y de las estrategias del aprendizaje.

El libro de Michaelis, Grossman y Scott ofrece, en consecuencia, un panorama gener de los nuevos esquemas pedagógicos. Propone pautas realistas y concretas, lo que hac de esta obra un manual práctico, escrito con rigor lógico que abarca el aspecto inme diato (la elaboración del currículo) y sus connotaciones filosóficas, sociológicas, psicológic y ambientales.

El docente hallará material referente a las diversas disciplinas: lengua, matemátic ciencias naturales y sociales, actividades físicas y artísticas, idiomas extranjeros. Tambié la exposición de problemas atinentes a la reforma curricular, la cual ha de lograrse partir de dos conceptos clave: el **criterio**, para determinar áreas de estudio, y la **factib bilidad** para ponerlas al alcance de los alumnos.

Obra a la vez práctica y de consulta, este trabajo será muy útil a los maestros prim rios en una época como la nuestra, cuando la escuela se convierte en introducció sistematizada y dinámica a la instrucción permanente.

DINAMICA DE GRUPO EN LA CLASE ESCOLAR

Kapelusz, Buenos Aires, 1974, 96 págs.

Si bien todo educador sabe por experiencia que existe dentro del grupo escolar una permanente interacción, escasean las investigaciones sobre cómo se origina y se realiza la dinámica grupal en una clase. Dieter Ulich se propone suplir tal deficiencia, y para ello aclara que no son suficientes los análisis sociológicos obtenidos en otros ámbitos —en el campo industrial, por ejemplo—, pues el conjunto de alumnos responde a pautas propias, origina conductas específicas y determina metas comunes en cuanto "grupo de aprendizaje". Es preciso definir ciertos conceptos básicos, actualmente ambiguos, ya que suelen referirse a hechos diferentes, cuando no a particulares orientaciones, prejuicios y actitudes del educador. Tal sucede con los términos **disciplina, control** y **orden.**

Ulich entiende que la clase no tiene el carácter de formación orgánica ni de asociación electiva: es una agrupación social obligatoria, con objetivos y estructuras predeterminados, en la que se unen intereses, motivos, simpatías y antipatías individuales.

Tampoco había sido abordado de manera adecuada el problema del maestro como conductor. Se suelen reducir las posibilidades de conducción a unas pocas alternativas y se descuidan otras, como la repercusión del estilo de conducir sobre el mismo conductor. El maestro conduce porque debe influir en otros. La ética pedagógica exige que el maestro sea líder en la clase, aunque haya distintos estilos de liderazgo.

En síntesis, para Dieter Ulich la clase escolar es una comunidad forzosa que puede transformarse en una comunidad de simpatía. Condición previa, para ello, es la humanización de las relaciones sociales en la escuela, mejorando la posición del alumno y eliminando medidas disciplinarias superfluas. De lo contrario la dinámica grupal en la escuela no pasará de mera teoría.

SANCHEZ, BENJAMIN,

LENGUAJE ORAL

Kapelusz, Bs. Aires, 1971, 80 págs.

SANCHEZ, B.

LECTURA

Kapelusz, Bs. Aires, 1972, 124 págs.

SANCHEZ, B.

LENGUAJE ESCRITO

Kapelusz, Bs. Aires, 1972, 128 págs.

Estos tres libros del educador venezolano Benjamín Sánchez constituyen, por sus características, una sola obra que abarca el proceso de enseñanza - aprendizaje de la lengua en la escuela primaria. Si bien se los puede consultar de manera independiente, será de gran utilidad al maestro considerarlos en conjunto, pues lo referente a la lengua oral, a la lectura y a la lengua escrita contiene apreciaciones que se corresponden entre sí. El autor otorga fundamental importancia al **diagnóstico,** procedimiento destinado a la investigación objetiva de toda situación previa al momento de la **enseñanza,** con el fin de localizar deficiencias individuales que se deberán salvar mediante ejercicios de **recuperación.**

Tanto la lectura como la lengua escrita deben partir de la lengua oral del alumno. Es decir, que el primer paso consiste en detectar la pobreza en las ideas y en el vocabulario, el desorden en la exposición, el empleo de muletillas, etc. El maestro hallará en los libros mencionados abundantes orientaciones expuestas con método, y profusión de ejemplos ordenados según los estadios sucesivos de la escolaridad. Son importantes, por ejemplo, en LECTURA, las sugerencias sobre lectura dramatizada, lecturas en secuencias y correlacionadas. En LENGUAJE ESCRITO, las que tratan de la copia, el dictado, la ortografía, el uso del diccionario, la escritura y la composición. Corresponde destacar, en el volumen titulado LENGUAJE ORAL, la iniciativa denominada Junta de Lenguaje, en la que un grupo de alumnos participa, con el maestro de grado, en la corrección de deficiencias comunes y en otras actividades pertinentes al buen uso del idioma materno.

Benjamín Sánchez brinda en estos tres volúmenes, no sólo ideas prácticas de aplicación inmediata, sino, además, motivos de reflexión que pueden sintetizarse en un pensamiento del propio autor: "Enseñemos a conversar, a discutir, a narrar, a describir, a dramatizar, a exponer y a recitar. Enseñemos estas cosas y estaremos enseñando lo que la vida reclama".

SMALL, MICHEL

EL NIÑO ACTOR Y EL JUEGO DE LIBRE EXPRESION

Kapelusz, Buenos Aires, 1962.

El niño que juega al almacén, al médico, a los "cowboys", a los indios, dramatiza el universo de los adultos y, en cierta manera, se forja la ilusión de mandar, decidir, estar libre. La natural capacidad de observar, revestida por la inagotable imaginación infantil, es una fuente de energía creadora que debe aprovecharse con un fin educativo, tal como lo propone el autor de este libro. Partiendo del juego, sin determinar de antemano reglas estéticas de los mayores ("El educador no ha de inculcar nada; debe salir todo del niño"), se llegará al dominio corporal, cuyas posibilidades resultan inagotables. Una vez que la imaginación, la reflexión, la observación, la sensibilidad, se apoyan en los músculos, el niño expresa su intimidad y siente el placer de cultivar cualidades que lo convierten en creador, en sincero intérprete de su propia realidad dinámica. Michel Small presenta una serie de orientaciones para quienes deseen ensayar el juego dramático con un grupo de niños. Propone un programa anual dividido en tres trimestres: uno para la preparación física, otro para el descubrimiento del juego y el tercero destinado al montaje de un "Gran Juego". Este último, culminación de un año de tareas, consiste en la elaboración de un espectáculo planeado y organizado por niños. Puede basarse en un cuento o en simples variaciones en torno a una idea central. En resumen, el autor quiere aprovechar la educación artística como medio de liberar al hombre, y si todo niño está destinado a llegar a serlo, corresponde que lo ayudemos a conservar "su parte de sueño", principal característica de la infancia. Para ello, el educador será un dirigente de juego, dispuesto a jugar él mismo, sin olvidar que a través de hechos pedagógicos logrará sacar de la actividad lúdica de la niñez todo su poder liberador.

CORDEVIOLA DE ORTEGA, MARIA INES

COMO TRABAJA UN JARDIN DE INFANTES

Kapelusz, Buenos Aires, 1974, 160 págs.

La obra que ha publicado la profesora María Inés Cordeviola de Ortega, inspectora de jardines de infantes en la provincia de Buenos Aires y asesora del Ministerio de Educación bonaerense, llena una necesidad en lo que se refiere a la educación preescolar en nuestro país. El libro, adecuado al ritmo exigido por los niños de tres a cinco años, según las actuales corrientes psicológicas y sociológicas, expone la completa experiencia de la autora, presenta el aporte de especialistas de reconocimiento mundial, despierta inquietudes y facilita el planeamiento de nuevas realizaciones. La estructura del trabajo se ordena desde la concepción moderna del jardín de infantes hasta la relación con los padres y con la comunidad, sin descuidar consideraciones en torno al medio físico, a las características edilicias, al material didáctico y a los contenidos de las jornadas de labor. Es importante el capítulo que se refiere a objetivos y áreas educativas. Estas últimas involucran aspectos fundamentales de la formación infantil: motricidad, madurez intelectual, vida emocional, crecimiento, salud, sentido estético, etc. Cada uno de los temas desarrollados en **Cómo trabaja un jardín de infantes** encierra observaciones valiosas, expone fundamentos de estudiosos, aporta amplia bibliografía en general accesible, y analiza los diversos recursos con que cuenta la maestra jardinera para educar en totalidad durante los años más decisivos de la existencia humana, es decir, en aquellos que condicionan la ulterior evolución del individuo. El libro confirma la convicción de la señora de Ortega, quien asegura, desde las primeras páginas, que el jardín de infantes es "uno de los protagonistas ineludibles del mundo contemporáneo".

AEBLI, HANS

UNA DIDACTICA FUNDADA EN LA PSICOLOGIA DE JEAN PIAGET

Kapelusz, Buenos Aires, 1973

"El valor real del hermoso estudio de H. Aebli radica en que proviene de un auto que es a la vez excelente pedagogo y excelente experimentador en psicología propiament dicha", expresa el profesor Piaget en el prefacio del libro.

Aebli analiza los fundamentos de la enseñanza tradicional y los de la llamada "es cuela activa" (Dewey, Claparede, Kerschensteiner). Demuestra, desde su punto de vista las insuficiencias de la primera y el valor de ciertas bases orientadoras de la segunda Pero, como es de esperar dado el título de la obra, se extiende en la psicología genétic de Jean Piaget para deducir, después del examen de las operaciones mentales, indicacio nes metodológicas aplicables en las escuelas.

El alumno debe tender a la construcción de las operaciones mediante problemas qu sugieran tareas: investigaciones, discusiones, trabajos prácticos en equipo e individuales.

Por último, el autor describe algunas lecciones dictadas, con carácter experimental en escuelas públicas de Zurich. Unas aplican la didáctica activa ("**Pensar es actuar**"). Otra siguen las líneas tradicionales. La evaluación confirma la tesis propuesta en el libro definido el desenvolvimiento intelectual como construcción continua de sistemas de opera ciones, a partir de conductas más antiguas (Piaget), Aebli propone una didáctica cuy centro reside en proyectos de investigación destinados a que el niño, a través de manipu laciones y experiencias concretas, construya nociones por sí mismo.

JONES, JAMES J.

LA ESCUELA Y LAS RELACIONES PUBLICAS

Troquel, Buenos Aires, 1971, 144 págs.

James J. Jones es especialista en relaciones públicas y, como tal, asesor en unive sidades y asociaciones profesionales de los Estados Unidos. Ante la necesidad, cada ve más creciente, de estrechar vínculos entre las escuelas y las comunidades en que s hallan, Jones ha escrito este libro que, sin desperdicio, puede ser aplicado en nuest país, por lo que es recomendable la lectura del presente volumen.

Nadie duda, en la época actual, de que el público debe conocer los fines, las neces dades, los logros y las condiciones de las escuelas, pues ello redunda en provecho de l planes educativos; pero, por otra parte, la comunidad se acercará a la escuela si és conoce el grupo social en el cual actúa. Corresponde establecer las metas, los objetiv los detalles de la organización, en lo que a relaciones públicas se refiere. Supervisore directores, maestros y otros funcionarios han de estar al tanto de las técnicas emplead en la comunicación con padres de alumnos, con organizaciones culturales, económicas, pr fesionales, etc., de importancia en la zona.

El libro del doctor Jones proporciona sugerencias prácticas para planear y ejecut un programa de relaciones públicas, partiendo de las necesidades y de los problemas local Propone un método. La evaluación de los resultados indicará las correcciones conv nientes. Pero se trata de un esfuerzo indispensable en los actuales tiempos, pues el cr cimiento y la expansión de la obra educativa sólo será posible con la comprensión c público, según lo comprobará la experiencia de los propios educadores.